



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**



**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - POSGRAP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL -**  
**PROSS**

**FRANCINE MELO ROSA ALVES DE SANTANA**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS RESIDÊNCIAS**  
**UNIVERSITÁRIAS DO CAMPUS I DA UNEB**

**São Cristóvão – SE**  
**2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - POSGRAP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SERVIÇO SOCIAL -**  
**PROSS**

**FRANCINE MELO ROSA ALVES DE SANTANA**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS RESIDÊNCIAS**  
**UNIVERSITÁRIAS DO CAMPUS I DA UNEB**

**São Cristóvão – SE**  
**2019**

**FRANCINE MELO ROSA ALVES DE SANTANA**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DO  
CAMPUS I DA UNEB**

Texto apresentado para a defesa de mestrado como requisito obrigatório do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social (Mestrado), da Universidade Federal de Sergipe – UFS sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Santana Cruz.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social

**São Cristóvão/SE  
2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S232r Santana, Francine Melo Rosa Alves de  
As relações de gênero nas residências universitárias do Campus I da  
UNEB / Francine Melo Rosa Alves de Santana; orientadora Maria Helena  
Santana Cruz.– São Cristóvão, SE, 2019.  
165 f.

Dissertação (mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de  
Sergipe, 2019.

1. Serviço social. 2. Identidade de gênero. 3. Estudantes  
universitários – Habitação – Bahia. 4. Estudantes – Programas de  
assistência. 5. Universidade Estadual da Bahia – Estudantes. I. Cruz, Maria  
Helena Santana, orient. II. Título.

CDU 364:305(813.8)

**FRANCINE MELO ROSA ALVES DE SANTANA**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS RESIDÊNCIAS  
UNIVERSITÁRIAS DO CAMPUS I DA UNEB**

Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado de Serviço Social, para obtenção do grau Mestre do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). São Cristóvão/SE.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Helena Santana Cruz (Presidente)  
Universidade Federal da Sergipe

---

D<sup>ra</sup> Ana Paula Leite Nascimento (Examinadora externa)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Vera Núbia Santos (Examinadora interna)  
Universidade Federal da Sergipe

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves (Suplente)  
Universidade Federal da Sergipe

**São Cristóvão/SE  
2019**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que contribuíram direta e indiretamente para a efetivação deste trabalho. Algumas desempenharam um papel fundamental, e sem o empenho e a colaboração destas pessoas especiais, a mim não teria sido possível efetuar esta pesquisa.

Deste modo...

Agradeço à minha mãe Suele que lutou e desejou o sucesso em minha vida, e ao meu pai Gilson, que sempre foi meu porto seguro com o seu abraço acolhedor. Agradeço a ambos que despertaram em mim a importância e o gosto pelos estudos.

À minha irmã Vanessa, que sempre esteve ao meu lado nos melhores e piores momentos da minha existência, sendo a mais doce e forte amiga que já tive.

A Lara, minha filha, e ao Meu marido Rafael, por dar um sentido especial a minha vida.

À minha sogra, Kleia de Almeida, que sempre esteve disponível para o que fosse necessário, dando afeto, apoio e presença. Agradeço imensamente a ela que ocupa um lugar especial em meu coração.

Agradeço particularmente às minhas companheiras de trabalho da UNEB, Adrielle, Alana, Maristela, Ângela, ao Professor Ubiratan Menezes e à Professora Elivânia Alves, pelo compartilhamento de material, apoio logístico, contribuições e orientações. Em especial, às amigas Renata Nogueira e Tatiany Pedreira, por dedicar seu tempo a essa pesquisa, lendo, sugerindo e compartilhando experiências.

Agradeço a minha turma de mestrado da UFS que foi singular nesse processo de amadurecimento como estudante residente fora do domicílio. Em especial, a Jessica Cleophas, pela companhia e pelas noites ricas de discussões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PROSS/UFS e ao Departamento de Serviço Social, pelos ensinamentos e orientações ao longo do meu aprendizado, com certeza, tive e tenho grandes professores.

Agradeço a Walter Luís do Departamento de Serviço Social da UFS, o qual foi fundamental nesse percurso, com sua sensibilidade, apoio e incentivos nos diversos momentos de dúvidas e ansiedade.

Agradeço à Professora Maria Helena, orientadora deste trabalho. Posso dizer que Helena incorpora qualidades necessárias a um verdadeiro professor e não me deixou “dormir de touca”, como costuma brincar.

Não poderia deixar de mencionar o apoio, a disponibilidade, o olhar atento, o carinho e a torcida de Deniz Menezes, referência do Serviço Social do Hupes – Hospital das Clínicas/Salvador. Agradeço também a Alessandra Tranquilli e Patrícia Flack, amigas e eternas inspiradoras na ética com o sujeito; e a Priscila Coimbra, companheira de luta antimanicomial e incentivadora desse processo de mestrado.

Entre esses, um agradecimento especial a todos os/as estudantes que compartilharam comigo a sua história, dores e sonhos com a esperança de que seus relatos de vivência possam contribuir para uma melhor implementação da política de Assistência Estudantil.

Por fim, o maior agradecimento vai para Deus, pois quando já não tinha forças para continuar, quando tudo parecia perdido, em meio a um caos pessoal, surgiu a crença, fortalecendo a minha estrutura e originando uma fé renovadora.

## RESUMO

A realização deste estudo teve como objetivo analisar, sob a perspectiva de gênero, as vivências dos/as jovens moradores/as das Residências Universitárias na política de Assistência Estudantil do Campus I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), destacando avanços em relação à ampliação dos direitos e da cidadania. As relações de gênero são entendidas como construções sociais, possuem base material e representam o processo da produção dos lugares de poder, diferenças que moldam, conformam, instalam e atuam nas identidades de homens e mulheres nos espaços institucionais da sociedade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, baseada no materialismo histórico dialético. Foi realizada no Campus I da UNEB, instituição multicampi, que possui 29 departamentos instalados em 24 cidades da Bahia. O campo empírico integrou as quatro residências estudantis desse *campus*. O universo da pesquisa foi constituído por discentes homens e mulheres, matriculados/as e ativos/as nos cursos e sob a condição de residentes das referidas residências. Diferentes fontes de informação subsidiaram o conhecimento sobre o objeto da pesquisa: revisão da literatura, bases estatísticas desagregadas por sexo sobre o perfil dos/das estudantes residentes da UNEB e coleta de dados por meio de entrevistas, que foram analisadas conforme a técnica da análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que os/as entrevistados/as tiveram uma trajetória marcada pela vulnerabilidade socioeconômica. A pesquisa verificou que características ditas masculinas e femininas, enquanto produtos culturais, influenciam as trajetórias estudantis. Entretanto, quando se relacionou gênero e classe social, percebeu-se que os/as jovens de classes populares carregavam marcas comuns de humilhação, sofrimento e invisibilidade. Em relação à permanência na universidade, identificou-se que o auxílio pecuniário por meio de bolsa é a principal fonte de renda que mantém os/as entrevistados/as no curso universitário. O acesso à vaga na residência foi, para a maioria dos/as entrevistados/as, marcado por dificuldades, fator que demonstra a necessidade de ampliação dessas vagas. Quanto às questões de gênero, observou-se que algumas pessoas podem conviver com as desigualdades de gênero e não perceber a existência dessa situação, possivelmente por naturalizar o padrão de subordinação feminina e a discriminação relacionada ao gênero e à orientação sexual. Identificou-se, também, a insuficiência de ações específicas desenvolvidas para as mulheres residentes, que em situações de maternidade podem ter sua assistência



comprometida, já que não podem permanecer na residência com o seu filho. Apesar de identificarem aspectos negativos de viver nas residências, os/as entrevistados/as ressaltaram que a proximidade física da residência com o *campus* e os vínculos sociais e afetivos construídos são aspectos positivos associados a morar nesses espaços. Os dados reforçam o entendimento de que a permanência não pode ser pensada apenas pelo provimento de recursos materiais, deve-se também considerar os aspectos simbólicos da vida do/da estudante, incluindo a ampliação do apoio psicossocial. A universidade precisa assumir uma postura ativa na construção de novas relações de gênero dentro de seu espaço, que é antes de tudo, lugar de formação acadêmica, profissional, crítica e cidadã.

**Palavras-chave:** Gênero. Juventudes. Assistência Estudantil. Residências Universitárias.

## **ABSTRACT**

This study aimed to analyze, from a gender perspective, the experiences of young residents of University Residences in the Student Assistance policy of Campus I of the State University of Bahia (UNEB), highlighting advances in relation to expansion of rights and citizenship. Gender relations are understood as social constructions, have a material basis and represent the process of producing places of power, differences that shape, shape, install and act on the identities of men and women in the institutional spaces of society. This is a qualitative case study research based on dialectical historical materialism. It was held at UNEB Campus I, a multicampi institution, which has 29 departments in 24 cities in Bahia. The empirical field integrated the four student residences of this campus. The research universe consisted of male and female students, enrolled and active in the courses and under the condition of residents of these residences. Different sources of information subsidized the knowledge about the research object: literature review, gender-disaggregated statistical bases on the profile of UNEB resident students and data collection through interviews, which were analyzed according to the analysis technique. content. The results showed that the interviewees had a trajectory marked by socioeconomic vulnerability. The research found that male and female characteristics, as cultural products, influence student trajectories. However, when gender and social class were related, it was noticed that young people from popular classes carried common marks of humiliation, suffering and invisibility. Regarding the permanence in the university, it was identified that the financial aid through the scholarship is the main source of income that keeps the interviewees in the university course. Access to the vacancy at the residence was, for most of the interviewees, marked by difficulties, a factor that demonstrates the need to expand these vacancies. Regarding gender issues, it was observed that some people may live with gender inequalities and not realize the existence of this situation, possibly by naturalizing the pattern of female subordination and discrimination related to gender and sexual orientation. It was also identified the insufficiency of specific actions developed for resident women, who in maternity situations may have their care compromised, as they cannot stay at home with their child. Despite identifying negative aspects of living in the residences, the interviewees stressed that the physical proximity

of the residence with the campus and the social and affective bonds built are positive aspects associated with living in these spaces. The data reinforce the understanding that permanence can not be thought only by providing material resources, one should also consider the symbolic aspects of the student's life, including the expansion of psychosocial support. The university needs to take an active stance in building new gender relations within its space, which is first and foremost a place for academic, professional, critical and citizen education.

Keywords: Gender. Youths Student Assistance. University residences.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Gráfico 1</b> – Estudantes matriculados/as na UNEB por <i>campus</i> , 2017.1	72
<b>Gráfico 2</b> – Distribuição de estudantes matriculados/as na UNEB, por sexo, 2017	73
<b>Gráfico 3</b> – Estudantes que moram na Residência Universitária, por cor/etnia, UNEB 2017.1	80
<b>Gráfico 4</b> – Origem escolar dos/as estudantes residentes matriculados/as na UNEB, 2017.1	81
<b>Gráfico 5</b> – Renda per capita dos/das estudantes residentes matriculados/as na UNEB, 2017.1	82
<b>Gráfico 6</b> – Renda per capita dos/das estudantes residentes matriculados/as na UNEB, Campus I, 2017.1	85
<b>Gráfico 7</b> – Distribuição percentual de estudantes residentes por departamento na UNEB, Campus I, segundo critério de cor/raça, 2017.1	87
<b>Gráfico 8</b> – Origem escolar dos/das estudantes que moram na Residência Universitária da UNEB, Campus I, 2017.1	88
<b>Gráfico 9</b> – Faixa etária dos/das estudantes residentes na UNEB Campus I, 2017.1	89
<b>Gráfico 10</b> - Distribuição percentual de estudantes residentes na UNEB, Campus I por departamento, segundo critério idade, 2017.1	90
<b>Gráfico 11</b> - Estudantes residentes matriculados/as por semestre na UNEB, Campus I	91
<b>Gráfico 12</b> - Distribuição percentual de estudantes residentes por departamento na UNEB, Campus I, por período do curso	91

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - Estudantes residentes do Campus I/UNEB, por departamento, segundo critério de gênero	84
<b>Tabela 2</b> - Distribuição espacial da população, segundo a cor ou raça – pretos e pardos do ano 2010	86
<b>Tabela 3</b> - Distribuição do percentual de estudantes da UNEB, por cor raça e departamento	87

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Divisão de cursos por departamento no Campus I da UNEB, 2017	74
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

DCV	Departamento de Ciências da Vida
DCET	Departamento de Ciências Exatas
DCH	Departamento de Ciências Humanas
DEDC	Departamento de Educação
EMAE	Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PAE	Programa de Assistência Estudantil
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNAEST	Plano Nacional de Assistência Estudantil Estadual
PRAES	Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
PROINFRA	Pró-Reitoria de Infraestrutura
Reuni	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SISBA	Sistema de Inscrição de Bolsa Auxílio
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	24
1.2 NOTAS SOBRE O CAMPO EMPÍRICO E A AMOSTRA DA PESQUISA	27
1.2.1 Participantes	29
1.2.2 Fontes de informação	30
1.2.3 Procedimentos de Análise	32
<b>2 RELAÇÕES DE GÊNERO</b>	<b>35</b>
2.1 O DEBATE TEÓRICO E POLÍTICO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	36
2.2 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO	43
2.3 A TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	49
<b>3 JUVENTUDES E CONTEMPORANEIDADE</b>	<b>54</b>
3.1 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL	62
3.2 A UNEB: NOTAS SOBRE A RELAÇÃO DO GÊNERO E RAÇA NA INSTITUIÇÃO	71
3.3 PERFIL DOS/AS ESTUDANTES MORADORES/AS DAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DA UNEB	78
3.4 EXPLORANDO O PERFIL DOS/DAS RESIDENTES DO CAMPUS I	83
3.4.1 Critério gênero	84
3.4.2 Critério renda	84
3.4.3 Critério cor/raça	86
3.4.4 Por origem escolar	88
3.4.5 Critério idade	89
3.4.6 Por período do curso	90
<b>4 COMPREENDENDO OS DADOS: AS CONTRADIÇÕES EXPRESSAS NA REALIDADE</b>	<b>94</b>
4.1 FATOS MARCANTES DA TRAJETÓRIA ESCOLAR ATÉ O INGRESSO NA UNIVERSIDADE	94
4.2 SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE OPÇÃO	101
4.3 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS: RENDA FAMILIAR, PROFISSÃO DOS PAIS E FORMAS DE MANUTENÇÃO NA UNIVERSIDADE	104



4.4 SOBRE A DIFICULDADE DE INSERÇÃO NA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL	108
4.5 CONFIGURAÇÃO DO COTIDIANO NAS RESIDÊNCIAS ESTUDANTIS - ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS SEGUNDO AS VIVÊNCIAS DOS/DAS ESTUDANTES	114
4.6 SOBRE TER VIVIDO EXPERIÊNCIA DE DISCRIMINAÇÃO DENTRO DA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA	119
4.7 SOBRE AS DIFERENÇAS DE GÊNERO NAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS/AS ESTUDANTES	122
4.8 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA UNEB PARA O/A ESTUDANTE MORADOR/A DA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA	125
4.9 A DIFICULDADE DE VIVER LONGE DA FAMÍLIA	128
4.10 EXPECTATIVAS PARA A REALIZAÇÃO DE PROJETOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	132
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro de perguntas</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido</b>	<b>164</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa está intrinsecamente relacionada a minha experiência na função de Assistente Social da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), participando como coordenadora e técnica da Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante (EMAE) da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES). Nessa trajetória, de quase seis anos, tenho me dedicado aos atendimentos de estudantes em situação de vulnerabilidade no âmbito da instituição.

O acompanhamento de uma parcela dos/das jovens estudantes residentes da UNEB tornou-se fonte de inquietação e, com isso, originaram-se as questões aqui contempladas. Com base nessa experiência, que incluiu a participação no projeto *Entrelaços*, desenvolvido pela EMAE, que foi inserido como ação do programa *Residência Legal é Residência Qualificada* da UNEB/PRAES, o qual, depois, foi transformado em um trabalho escrito publicado, juntamente com outros pesquisadores da UNEB, foi possível amadurecer as reflexões sobre a escolha do tema.

Nesse percurso educativo, foram observadas lacunas<sup>1</sup> na assistência continuada aos/as estudantes das residências, iniciando-se um processo de reflexão sobre a relevância social de um estudo que compreendesse o perfil desses/as estudantes, com a intenção de ampliar os direitos e a qualidade da assistência estudantil para esses/as jovens estudantes.

Dantas (2013) ressalta que as primeiras residências estudantis no Brasil ocorreram em Ouro Preto, em Minas Gerais, no Período Imperial do século XIX, quando grupos de estudantes que mantinham os mesmos ideais republicanos se agruparam e decidiram morar em casarões e sobrados das cidades. Para SENCE (2011 apud DANTAS, 2013) as residências universitárias podem ser definidas como todo espaço cuja função se destina à residência de estudantes, e devem, prioritariamente, ser ocupadas por alunos/as em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Tais lugares são chamados, também, de alojamento estudantil, casa de estudante, república, entre outros.

Outros fatores marcantes para o interesse nesse tema de estudo foram os diversos livros doados e sorteados pela minha orientadora, uma estudiosa sobre questões de gênero, os quais se relacionavam com a educação. Esses incentivos formaram a base para a

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que, a palavra “lacuna” aqui proposta, refere-se “a ausência de”, e não ao estudo científico sobre “Teoria das lacunas”.

elaboração de um artigo, intitulado *Notas sobre a relação entre gênero, patriarcado e raça no contexto da Educação Superior brasileira* (SANTANA, 2017). O referido estudo apresenta dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que servem para ilustrar o racismo na educação, evidenciando que, apesar do aumento das universidades de ensino superior, muitos/as negros/as permanecem sem acesso à educação. O trabalho abordou alguns dados sobre o perfil dos/as estudantes da UNEB, relacionando a história do patriarcado e a conjuntura atual. Esse processo de aquisição de conhecimento foi fundamental para a definição da temática e a elaboração do projeto de pesquisa de maneira mais consistente.

Sendo assim, com base em tais experiências, acrescido da importância da temática, entendi como fundamental o estudo mais aprofundado sobre as questões de gênero na vida universitária de estudantes moradores/as das residências estudantis e as representações e/ou entendimentos por eles atribuídas às suas vivências<sup>2</sup> nesses espaços.

Partimos do pressuposto de que vivemos em uma sociedade gendrada, que, entre outras coisas, atribui às mulheres os lugares de menor prestígio em suas diversas esferas e naturaliza o lugar dos homens (particularmente os homens brancos e heterossexuais) nas posições estratégicas de liderança e tomada de decisão. É certo que falar de gênero não é apenas falar de mulheres e homens ou de diferença sexual, mas também de identidades que são construídas fora de uma lógica heteronormativa, como a de travestis, transexuais e transgêneros.

Sabe-se que gênero, na perspectiva histórica, se relaciona com os sistemas de exploração, patriarcado, racismo e capitalismo. Para Saffioti (1987), o gênero pode ser entendido como um termo utilizado para desconstruir a ligação entre a mulher e a natureza, podendo inclusive viabilizar a equidade de homens e mulheres simbolicamente.

Os estereótipos de gênero atuam na disseminação de ideias sobre os sexos e expectativas de papéis relacionados aos modelos culturais construídos em torno da ideologia da feminilidade e masculinidade, gerando dois princípios na organização da sociedade: o princípio da separação, no qual existem atividades de homens e atividades de mulheres; e o princípio da hierarquização, no qual a atividade masculina tem mais valor do que qualquer

---

<sup>2</sup> A noção de significabilidade da vivência confere a ela o status de algo exclusivamente individual, de modo que cada vivência é estritamente pessoal e sentida diferentemente por cada um. O termo vivência se refere a uma experiência de vida que deixa marcas em uma pessoa de maneira duradoura. As vivências podem ser das mais variadas e dos campos mais diversos, mas se caracterizam através da aprendizagem que deixa marcas de maneira profunda (VIESENTEINER, 2013).

atividade feminina (HIRATA; KERGOAT, 2007). Esses princípios tornaram-se legítimos, devido à perspectiva naturalista que associa o gênero ao sexo biológico e reduz as práticas sociais a papéis sociais sexuais, atribuindo a essência biológica como parte da natureza masculina e feminina.

Acreditamos que esse tema é transversal às políticas públicas, sendo de extrema relevância, pois, corrobora para a promoção e inclusão social de forma mais efetiva, podendo, inclusive, trazer contribuições significativas para qualificar ainda mais o programa de Assistência Estudantil dos/das jovens universitários/as.

Neste contexto de diferenças entre as posições que na sociedade são atribuídas genericamente a cada sexo (masculino ou feminino), é importante compreender que as políticas públicas coexistem com as estruturas hierárquicas da administração pública brasileira há, pelo menos, um século. Nos últimos anos, o cenário político brasileiro passou por transformações e, por consequência, também, o contexto de atuação das universidades públicas e das políticas públicas. De uma perspectiva de aumento da transversalidade e do fortalecimento de instâncias de coordenação, esses espaços enfrentam hoje uma realidade de alterações, incertezas, enfrentamentos, redução e, inclusive, extinção de políticas adotadas.

Esta pesquisa se insere nesse contexto com a pretensão de contribuir para a compreensão das vivências de uma parcela dos/das jovens estudantes residentes da UNEB ao lidar com os desafios cotidianos de preservação de relações sociais democráticas nos contextos universitários. Espera-se contribuir para a reflexão sobre novas estratégias a serem adotadas pelas equipes de apoio técnico visando o atendimento de demandas do segmento estudado, como também fortalecer processos de empoderamento.

Sobre esse aspecto, como discute Lisboa (2008), é importante ressaltar que as conquistas educacionais são consideradas dimensões fundamentais para o empoderamento das mulheres em diferentes aspectos, como o acesso a melhores empregos, participação e representatividade na política e redução de mortalidade infantil. Para a autora, o empoderamento da mulher está situado no campo das relações de gênero e da luta contra a subordinação imposta socialmente à mulher, remetendo ainda ao conceito de poder enquanto relação social. Além disso, tem sido considerado como condição para a equidade de gênero e conquista da cidadania.

Ainda de acordo com Lisboa (2008), o empoderamento deve ser facilitado por meio de projetos e políticas públicas. Diante disso, consideramos que a Assistência Estudantil também deve assumir as questões de gênero em seu campo de atuação, pois busca a superação

da exclusão social, que atinge de forma significativa as mulheres e as minorias, e a efetivação de seus direitos sociais.

A Assistência Estudantil tem se constituído como um campo permeado por lutas de estudantes, profissionais de educação superior, docentes e gestores, buscando a efetivação de ações que ofertem condições para a permanência do/da estudante na universidade até a conclusão do curso.

Segundo Dantas (2013), o crescimento da demanda de estudantes de origem socioeconômica vulnerável nas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (IFES), impulsionadas por políticas de inclusão, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), forçou o Estado a formular uma proposta para garantia não apenas do acesso, mas da assistência e permanência aos/às estudantes. Tal proposta se materializou com o Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010a) que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), e a Portaria Normativa MEC nº 25/2010 (BRASIL, 2010b), que estabelece programa semelhante voltado para as universidades públicas estaduais, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST).

Estes documentos preveem ações de assistência estudantil em áreas como: moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, cultura e apoio pedagógico, com os objetivos de fomentar a permanência dos/das estudantes, a redução da evasão e a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010a).

Considerando que as instituições de ensino superior ainda se concentram em grandes centros urbanos, gerando a necessidade de migração dos/das estudantes, e o maior acesso de segmentos da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica à universidade nos últimos anos, a oferta de moradia foi se constituindo em uma das principais demandas de assistência estudantil.

A residência para os/as estudantes deve ser vista como um direito e não como mera concessão de assistência. Esse direito está destinado ao jovem oriundo de camadas populares que deixou sua rede de apoio para ingressar na universidade. Como discute Dantas (2013, p. 54),

[...] além de garantir a efetivação de políticas de inserção nas universidades, devemos garantir a permanência e que esta possa ser compreendida como direito e possa ser respeitada, visando sempre atender os que mais precisam, os alunos de baixa renda e que com muita luta conseguiram quebrar os paradigmas da exclusão e hoje fazem parte desse mundo chamado universidade, antes espaço das elites.

As vivências desses/as estudantes relacionam-se ao modo de organização da sociedade, tanto na produção material quanto nas relações sociais, ou seja, os impactos do modo de produção implicam em maior, ou menor grau, na construção do desenvolvimento do sujeito. Assim, quanto mais o sujeito produz, menos este pode possuir e, por conseguinte, mais fica dominado pelo que produziu (MARX; ENGELS 1984). Além disso, na medida em que aumenta a violência, a desigualdade social e o desemprego, ocorrem também acréscimos das necessidades objetivas e subjetivas no sujeito. Pode-se afirmar que, tanto as relações no ambiente universitário quanto as relações sociais no modo de produção capitalista, influenciam a vida do sujeito.

Interessante observar que o primeiro tem a sua gênese no segundo, ou seja, as relações universitárias nascem das relações constituídas dentro da sociedade. Não poderia ser diferente na UNEB. Neste aspecto, compreende-se que a dualidade da educação se manifesta no amplo leque de ofertas formativas como uma relação dialética e necessária ao capital para a formação do corpo do trabalhador coletivo.

A UNEB é a maior instituição pública de ensino superior da Bahia, sua constituição é multicampi, ou seja, está presente em 24 cidades, na forma de 29 departamentos, com alcance a quase 417 municípios baianos por meio de ações de extensão<sup>3</sup>. Até o ano de 2009, as ações de assistência estudantil eram desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Extensão via Gerência de Apoio às Atividades Comunitárias e Estudantis, que

tinha a incumbência de administrar as ações na área de assistência estudantil em consonância com o Programa de Assistência Estudantil (PAE). Este Programa foi formulado tendo por inspiração os eixos estruturantes de Programas Nacionais de Assistência Estudantil (PNAE) e tinha como objetivo a garantia da manutenção dos discentes, durante a sua trajetória universitária da UNEB (FERREIRA, 2018, p.47).

Em 2009, entretanto, ocorreu a criação da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PRAES), por meio da Resolução nº733/2009 (UNEB, 2009a), que foi resultado de um processo de luta do Movimento Estudantil da UNEB. O primeiro Pró-Reitor foi o professor e Educador Social, o senhor *Paulo José Gonçalves de Souza*, eleito e legitimado pelos próprios estudantes da Universidade. Esse contexto político da UNEB coadunava com o cenário de expansão de acesso e das primeiras políticas federais voltadas para a

---

<sup>3</sup> Segundo site da instituição, disponível em: <<https://portal.uneb.br/a-uneb/>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

permanência estudantil. De acordo com Ferreira (2018, p. 48), a instituição definiu como princípio norteador para seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017 na área de Assistência Estudantil, a “garantia da permanência com sucesso do estudante da graduação até o final do curso”.

A partir dessa implantação, a assistência aos/as estudantes têm sido objeto de preocupações da UNEB/PRAES. Há algum tempo vem surgindo a necessidade de estudos mais aprofundados, em vista dos atendimentos que sugerem possível aumento de casos de conflitos, no processo de socialização, relacionados às questões de gênero e de dificuldades no convívio entre os diversos atores das residências estudantis.

As residências universitárias têm como finalidade principal a formação social e política dos/as estudantes, pois, vai além da simples viabilização de um imóvel como residência para os/as estudantes. Elas têm como finalidade possibilitar o convívio coletivo a uma gama de indivíduos variados, com perfis e posicionamentos políticos próprios.

Portanto, a Assistência Estudantil transita em diversas áreas humanas, visando, acima de tudo, viabilizar a igualdade de oportunidades de forma a contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico do/da discente. Suas ações devem promover condições de acesso aos instrumentos pedagógicos para a formação profissional, nas diferentes áreas do conhecimento, possibilitando o acompanhamento das necessidades educativas e recursos para a permanência do/da estudante na universidade.

Consideramos fundamental a promoção e a implementação de processos participativos e de investigação na gestão das políticas, no sentido de tornar visíveis as contradições existentes entre o objetivo pretendido e a operacionalização da política, com vistas à superação das ações focalizadas e fragmentadas. As políticas públicas têm uma relação intrínseca com os direitos sociais, e esse conjunto complexo se altera e se ajusta em um tempo-espço de acordo com capacidade de organização e correlação de forças políticas que estão em constante disputa durante todo o processo dessa trajetória.

Neste sentido, vários questionamentos emergiram neste estudo como: Qual o perfil dos/as estudantes residentes do Campus I da UNEB? Como a diversidade de gênero é estruturada nas vivências dos/as alunos/as residentes da instituição? Será que o processo histórico das desigualdades de gênero influencia as relações sociais presentes na UNEB e na sociedade?

A problematização desenvolvida ensejou a formulação de objetivos orientadores para esta pesquisa, que tem como objetivo geral: analisar, sob a perspectiva de gênero, as vivências dos/as jovens moradores/as das Residências Universitárias na política de Assistência

Estudantil do Campus I da Universidade do Estado da Bahia, destacando avanços em relação à ampliação dos direitos e da cidadania.

Para atingir tais entendimentos, notou-se a necessidade de realizar ações, orientadas por objetivos específicos como: mapear as residências estudantis com o intuito de caracterizar o perfil social de estudantes residentes, em especial do referido *campus*; identificar diferenças de gênero nas relações sociais dos/das estudantes nas residências universitárias; perscrutar entre os/as residentes universitários/as, demandas específicas e dificuldades em relação ao atendimento/acompanhamento da política pública de Assistência Estudantil.

Ante o exposto, destaca-se que a sociedade capitalista se estrutura a partir da correlação de forças não apenas das relações sociais de classe, mas igualmente por correlação de forças das relações de sexo. Neste sentido, procurou-se captar as vivências por universitários/as destacando possíveis episódios de discriminação no cotidiano. Contudo, é preciso, antes, explicitar os caminhos metodológicos que foram adotados neste trabalho.

## 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem adotada na pesquisa compreende os fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica, em que o pesquisador é parte integrante do processo investigativo. Essas ideias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em Ciências Humanas que se refletem na relação pesquisador-pesquisado, nos próprios instrumentos utilizados e na análise de dados. Apresenta-se aqui um relato descritivo do processo metodológico desenvolvido em uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico.

Em coerência com os objetivos propostos, a metodologia qualitativa do tipo Estudo de Caso mostrou-se adequada, por se pretender conhecer o objeto (vivências de estudantes moradores/as das residências universitárias da UNEB), apreendendo por meio da razão, o movimento dialético, suas conexões internas e contradições em prol de sua transformação.

Para Chizzotti (2000, p. 1002),



o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la, analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

A metodologia qualitativa verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Por conseguinte, aborda o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações sociais e dos processos, fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas.

Assim, a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, representações, crenças, percepções e opiniões, produtos das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008). Neste sentido, “a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis” (MINAYO, 2009, p. 24).

Diante disso, o trabalho do pesquisador envolve interpretar os dados dando o sentido real que foi transmitido pelos sujeitos, ou seja, sem recorrer a sua própria visão pessoal sobre o tema, permitindo assim, obter resultados objetivos, claros e concisos, mesmo ao lidar com os aspectos subjetivos, amplos e ricos em detalhes que caracterizam a pesquisa qualitativa (MINAYO, 1996). O sentido real proposto aqui insere-se em uma dinâmica relacionada ao sujeito pesquisado, cuja caracterização abrange uma maior diversidade voltada à pesquisa.

A metodologia está também alicerçada no método de investigação de Marx (1997), que parte de questões sobre um objeto que deve ser sempre visto como totalidade, formado por categorias – formas de ser, determinações da existência. Nesse método, existe o caminho de ida e o caminho de volta, que articula o abstrato e o concreto, de modo que “no caminho de ida, toda a representação se desvanece em determinação abstrata, ao passo que, na trajetória de volta, estas mesmas determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto no caminho do pensamento” (MARX, 1997, p. 9).

Então, ocorre o concreto e o abstrato, pensados no campo da subjetividade. O caminho de ida e volta é a trajetória da reprodução das determinações complexas que formam o real. Assim, no caminho de volta, o concreto é tomado a partir do abstrato até o complexo; é a síntese de múltiplas determinações. Nessa perspectiva, o processo de investigação necessita

ser contínuo e com constantes revisões dos resultados, uma vez que a realidade é dinâmica e não estática. Portanto, o conhecimento do objeto será sempre de se aproximar e nunca definitivo, pois a realidade é mais complexa do que sua reprodução mental (MARX, 1997).

O método do materialismo dialético utiliza-se da totalidade, contradição e história, desnaturalizando os fenômenos sociais, e, a partir disso, o gênero passa do abstrato para o concreto, aparecendo como um fenômeno histórico, social e não natural, tornando-se meio essencial para a transformação da sociedade. Segundo a dialética, a natureza é um todo coerente constituído por objetos e fenômenos que estão ligados entre si, relacionando-se de forma recíproca.

Portanto, podemos compreender que a dialética da totalidade oferece maior amplitude metodológica para captar a realidade, o que significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo cria a si mesmo na interação das partes. Nesse sentido, analisar a totalidade, segundo Kosik (1976), não significa integrar o total das partes, mas a reciprocidade entre o todo e as partes. Para o autor, a dialética “trata da *coisa em si*. Mas a *coisa em si* não se manifesta imediatamente ao homem” (KOSIK, 1976, p. 09, grifo nosso).

Para tanto, deve-se pensar a centralidade do sujeito enquanto ser social, enquanto condição ontológica. Nessa perspectiva, o real compõe a totalidade concreta e conduz à sua transformação na medida em que ocorre a apreensão pelos sujeitos. Para Bourguignon (2007, p.51),

o grande desafio para o pesquisador assistente social, que se preocupa com a centralidade do sujeito ‘enquanto condição ontológica e não como estratégia metodológica de pesquisa’, é possibilitar através da pesquisa maior visibilidade ao sujeito, à sua experiência e ao seu conhecimento, cuja natureza, se desvendada, poderá permitir desenvolver práticas cada vez mais comprometidas ética e politicamente com a realidade, buscando no coletivo e na troca de saberes alternativas de superação das condições de privação e exclusão social.

Esta pesquisa prezou pela perspectiva dos sujeitos da investigação, sem perder de vista a categoria da totalidade. A investigação tende a apoderar-se da matéria em seus pormenores, a analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e buscar a conexão íntima que há entre elas.

Nesse processo, pretendeu-se trabalhar com a historicidade, ou seja, a trajetória de forma não-linear dos referidos fenômenos sociais que, além de contextualizá-los, os explica em seus reais antagonismos e também contradições (KOSIK, 1976). Intencionou-se, ainda,

trazer um referencial teórico e histórico por meio de reflexões sobre produções anteriores relacionadas ao objeto estudado, com a intenção de explicá-lo como caso concreto existente no processo histórico.

O presente trabalho, recorrendo ao método histórico dialético, procurou refletir sobre o tema de investigação, levando à construção das seguintes perguntas: Que *coisa* é a *coisa em si*? E como chegar à *coisa*? Estas perguntas emergiram do modo de apropriação da realidade do pesquisador e, com isso, operou-se a partir de uma realidade de relações já interpretadas em sua *historicidade*. Entretanto, foi impossível compreender de imediato a estrutura da *coisa* ou da *coisa em si*, mediante a contemplação ou, simplesmente, mera reflexão, mas, sim, mediante certa atividade. Benite (2009) infere que na análise da atividade, na qual o fenômeno é compreendido (a essência do fenômeno), deve-se incluir o problema da criação da atividade que se vincula ao acesso à *coisa em si* mesma. Para este autor, o processo de atividade pode ser descrito como os vários modos de apropriação do mundo pelos homens.

Nesta linha de reflexão, esta pesquisa, inspirada na perspectiva histórico crítica, buscou considerar todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas, enfatizando os aspectos descritivos, as percepções pessoais, o particular como instância da totalidade social, visando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

## 1.2 NOTAS SOBRE O CAMPO EMPÍRICO E A AMOSTRA DA PESQUISA

De acordo com dados do *Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015*, o estado da Bahia tinha uma população<sup>4</sup> estimada em 15 milhões de habitantes, sendo formado por sete microrregiões, totalizando 417 municípios (SEMESP, 2015). Nesse período contava com 120 instituições de ensino superior, sendo que a Região Metropolitana de Salvador era responsável por cerca de 173 mil matrículas, o que representa 60% das matrículas de estudantes (SEMESP, 2015).

Ainda de acordo com este documento, durante o ano de 2013, a rede pública de ensino sofreu uma redução de 2,3% no número de matrículas, enquanto a rede privada apresentou

---

<sup>4</sup> Toma-se a definição de população segundo o IBGE, que é um conjunto de habitantes de um determinado local.

aumento de 4,5% nas matrículas. Neste ano, 43 mil estudantes universitários se formaram, sendo 33 mil inseridos em cursos presenciais e 10 mil em cursos de ensino a distância (SEMESP, 2015).

A UNEB, segundo Fialho (2013), se constitui como uma autarquia de regime especial de ensino, pesquisa e extensão, com sede e foro na cidade de Salvador e jurisdição em todo o estado da Bahia. Sendo assim, é considerada a maior instituição pública de ensino superior do estado, apesar de ter pouco tempo de existência, visto que foi fundada em 1983. É mantida pelo Governo da Bahia, por intermédio da Secretaria da Educação (SEC-Ba), estando presente, geograficamente, em todas as regiões do estado por meio de sua estrutura multicampi.

Embora a universidade tenha essa estrutura, o que pode possibilitar uma infinidade de análises, a pesquisa fez um recorte apenas do Campus I, que fica localizado no município de Salvador/BA, o qual, segundo os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE continua sendo a quarta capital mais populosa do país, com 2.872.347 habitantes, estimados em 2019<sup>5</sup>.

O critério para escolha do Campus I considerou que ele concentra o maior número de departamentos, cursos e estudantes matriculados/as. Além disso, está localizado no bairro denominado Cabula, um dos maiores bairros negros de Salvador, cuja população provém de quilombos, em sua maioria (aliás, eis o significado do nome Cabula: grande quilombo). É o único *campus* da cidade de Salvador e foi o primeiro a ser implantado pela instituição para o cumprimento da missão de produzir, difundir, socializar e aplicar o conhecimento nas diversas áreas do saber<sup>6</sup>.

O referido *campus* é composto por uma estrutura de quatro Departamentos, a saber: Departamento de Ciências da Vida – DCV, Departamento de Ciências Exatas – DCET, Departamento de Ciências Humanas – DCH e Departamento de Educação – DEDC. Cada departamento possui uma Residência Universitária vinculada. No DCV, DCH, DEDC as residências são mistas, ou seja, o mesmo espaço é compartilhado por mulheres e homens. Já no DCET, a residência possui dois andares, na qual o andar de cima é apenas para o público feminino e o andar de baixo para o público masculino. Vale ressaltar que as residências do Campus I não seguem um modelo padrão, sendo casas comuns alugadas, em que o principal requisito é ser ampla. Pontua-se que a maioria das residências localizadas nos outros

---

<sup>5</sup> Conforme consulta ao site do IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>> Acesso em: 31 ago. 2019.

<sup>6</sup> Vide site da instituição. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/salvador/>> Acesso em: 30 jun. 2019.

municípios são casas próprias e foram construídas conforme modelo padrão disponibilizado pela Pró-Reitoria de Infraestrutura (PROINFRA) da UNEB.

Diante desse contexto, foram selecionadas as residências consideradas mistas pela UNEB para realização das entrevistas e análise qualitativa dos dados. Com essa seleção tivemos o intuito de compreender como ocorrem as relações de gênero dentro desse espaço público /privado.

A escolha da análise no espaço das residências se justificou pelo interesse de conhecer como se desenvolvem as relações sociais entre homens e mulheres no cotidiano das residências estudantis, uma vez que este é mediado pelas relações de poder que estruturam, de alguma forma, as representações diferenciadas dos papéis masculinos e femininos.

Conforme sinalizado, das quatro residências estudantis do Campus I, em uma existe uma divisão do espaço de moradia entre o sexo feminino e o sexo masculino (separadas por andar), não ocorrendo interação cotidiana direta entre os/as estudantes. As outras três são compostas pela população do sexo masculino e feminino conjuntamente. Nesses espaços foi apresentado o objeto de pesquisa e voluntariamente surgiram estudantes interessados em participar do trabalho. Cada entrevista teve em média duração de 40 minutos. Foram entrevistados todos que manifestaram o desejo de contribuir com o relato de suas vivências.

### 1.2.1 Participantes

O universo da pesquisa integrou estudantes do sexo masculino e feminino que estavam, durante o período da pesquisa, matriculados/as e frequentando os cursos, na faixa etária de 18 a 29 anos, totalizando 15 entrevistados moradores/as das residências universitárias, conforme descrito na seção denominada.

Considerou-se que a modalidade de pesquisa qualitativa pode prescindir de processos de amostragem sistemáticos, pois conforme Minayo (2009, p. 48),

a ideia de amostragem não é a mais indicada para certas pesquisas sociais, especificamente aquelas de cunho qualitativo. Isso se deve ao fato de que o 'universo' em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes. Como se vê, seria impossível demarcar o número total dessas variáveis, muito menos o tamanho da amostra que seria representativa dessa totalidade. Diante disso, costumeiramente se opta por definir o número de sujeitos por inclusão progressiva (sem demarcar a priori o número de participantes) que é interrompida pelo critério de saturação, ou seja, quando as concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos começam a ter uma regularidade de apresentação.

Neste sentido, o tipo de amostra caracterizou-se como do tipo não-probabilística, e foi composta no processo da pesquisa. Segundo Marsiglia (2016), este tipo de amostra não utiliza formas aleatórias de seleção. Desse modo, o critério para participação dos/das entrevistados/as se deu de acordo com a amostra por conveniência, consistindo em selecionar uma amostragem da população acessível, selecionada porque estão prontamente disponíveis.

Ademais, conforme afirma Martinelli (1999), no contexto de pesquisa o fundamental não é o quantitativo de sujeitos que fornecerão informações, mas a significância que esses sujeitos apresentam daquilo que estamos buscando como resposta à pesquisa. Para o autor,

no que se refere às pesquisas qualitativas, é indispensável ter presente que, muito mais do que descrever um objeto, buscam conhecer trajetórias de vida, experiências sociais dos sujeitos, o que exige uma grande disponibilidade do pesquisador e um real interesse em vivenciar a experiência da pesquisa [...] (MARTINELLI, 1999, p. 25).

Assim, assumimos a premissa de que o pesquisador pode obter a opinião de certas pessoas, não necessariamente representativa do todo, mas de parte dele (MARSIGLIA, 2016), alcançando uma ideia de como seria o macro, o universo como todo. Afinal de contas, ao conhecer a diversidade dentre os/as jovens entrevistados/as em face das suas vivências, a pesquisa, para o pesquisador, é, em face de seu distanciamento, uma forma de ser um ativista no mundo: sua intenção é de que seu objeto de pesquisa seja amado e, com isso, melhorado para as gerações vindouras.

### 1.2.2 Fontes de informação

Na fase de coleta de dados, foram consultadas diferentes fontes de informação para a construção do conhecimento sobre o objeto. As fontes bibliográficas (livros, periódicos, fontes eletrônicas) serviram de aporte teórico para a análise e interpretação dos dados; as fontes documentais (documentos sobre políticas públicas para a inclusão e permanência de jovens no ensino superior, entre outras); estatísticas desagregadas por sexo sobre o perfil de estudantes na UNEB, com destaque para a categoria de residentes.

A coleta de dados significa descrever literalmente o que fez, como fez e porque fez. Portanto, de acordo com Benite (2009), uma descrição nunca deve ser acompanhada de explicação ou juízo de valor emitido pelo pesquisador. Minayo (1996), por sua vez, defende

que o fenômeno é o que nos permite a aproximação com os fatos ocorridos na realidade de uma teoria sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos.

A investigação científica é um ato de construção, em que cada envolvido não é apenas mais um dado, uma mera informação, pelo contrário, contribui de maneira singular para o desenvolvimento de uma ou mais respostas adequadas ao problema suscitado pelo pesquisador. O desenvolvimento satisfatório de uma investigação científica está intimamente ligado ao compromisso assumido pelo investigador em relação ao objeto pesquisado (LIMA, 2001).

Os dados relativos a aspectos da vivência dos/das estudantes residentes foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, que, segundo Demo (1995), permite ao pesquisador, na atividade científica, descobrir a realidade. A entrevista é uma técnica de coleta de dados que permite ao pesquisador um relacionamento direto com o grupo estudado. Ela, como qualquer base de dados, se torna mais eficiente quando o universo de respostas obtidas se torna maior. A entrevista semiestruturada pode fazer emergir informações de forma mais livre, desvinculadas de alternativas que possam ser sugeridas pelo roteiro utilizado, permitindo que os/as entrevistados/as sejam mais espontâneos/as. Foi construído um roteiro de entrevista (APÊNDICE A), organizado com perguntas básicas (principais), de modo a permitir que fossem “complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”, como possibilitado pelo formato de entrevista semiestruturada (MANZINI, 2004).

Para a realização das entrevistas foi marcado um momento em cada residência para apresentação da proposta da pesquisa e convite aos interessados em participar do estudo. Do total de 38 estudantes, das três residências, conseguimos entrevistar 15 estudantes, sendo 8 homens e 7 mulheres. Ressalta-se que este número não foi definido previamente, pois se adotou o critério de amostragem por saturação, que, segundo Turato (2003), é definido quando novas entrevistas passam a apresentar repetições em seu conteúdo, com acréscimos pouco significativos para as metas do estudo.

As entrevistas foram realizadas nas residências estudantis, onde moravam os/as participantes da pesquisa, e foram gravadas, com a permissão dos/das entrevistados/as, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B). Antes de ser aplicado, o instrumento foi testado para verificar sua adequação como instrumento de produção de dados e realizar ajustes. Para respeitar a identidade e privacidade dos/das participantes, eles/elas não foram identificados ao longo do texto, registrando-se nomes fictícios aleatórios.



### 1.2.3 Procedimentos de Análise

A abordagem qualitativa em pesquisa nas áreas da Educação e Ciências Sociais tem representado um caminho alternativo à rigidez positivista. Entretanto, vem preocupando os pesquisadores brasileiros pela sua característica de não sistematização. Em face disso, o presente trabalho visa contribuir para uma discussão metodológica sobre análise qualitativa ao relatar um procedimento sequenciado, sistematizado e passível de ser aplicado a dados de entrevista semiestruturada e livre, que compreende todos os passos, da construção do instrumento para coleta de dados à apreensão do significado das falas dos sujeitos, terminando numa redação precisa, dentro do enfoque teórico do pesquisador.

A análise qualitativa de dados é um fenômeno recentemente retomado, que se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa.

Segundo André (1983), a pesquisa qualitativa visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma vivência, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto. Na primeira parte da análise foi realizado o *mapeamento* da população geral dos/das residentes, destacando as quatro residências universitárias do Campus I, por meio de dados quantitativos que foram fornecidos pela PRAES/UNEB. A partir desses dados, foi traçado um perfil geral dos/das estudantes residentes, enfatizando a subpopulação do Campus I, assim delimitado: *quanto à raça, quanto à faixa etária, quanto ao tipo de escola, quanto à renda*. Com isso, foi identificado comparativamente o quantitativo, por residências, apontando-se breves considerações.

Para a análise dos dados das entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo. Ressalta-se que não foi realizada a separação sujeito-objeto de pesquisa e, assim, na exposição de opiniões foram extraídas as interlocuções com as quais o sujeito intervém no mundo, o que fez surgir outras categorias de análise. Esse processo de verificação dos dados foi realizado com base na análise de conteúdo. Este tipo de análise é composto por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

Segundo Benite (2009), a análise dos dados contempla a explicitação do conteúdo dos discursos dos sujeitos da pesquisa desde que não haja repetição nas falas. Bardin (2002)



considera, por sua vez, que primeiramente deve-se aceitar que o foco é qualificar as vivências do sujeito, bem como suas percepções sobre determinado objeto e seus fenômenos. A autora considera que a análise de conteúdo também pode ser utilizada para o aprofundamento de estudos quantitativos. Apelar para este instrumento de investigação laboriosa é o mesmo que estar situado ao lado daqueles que “[...] querem dizer não à ‘ilusão da transparência dos fatos sociais’, recusando<sup>7</sup> ou tentando se afastar dos perigos da compreensão espontânea” (BARDIN, 2002, p. 30, grifo do autor).

Nessa análise, conclui-se que “[...] o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem” (PUGLISI; FRANCO, 2003, p. 13). Esse procedimento permite a captação de dados da forma como o mesmo é expresso e representado pelos sujeitos. Assim,

a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferências estas que recorrem a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 2002, p. 38).

Vale ressaltar que o método histórico-dialético não opera na dinamização da imutável substância, mas, sim, define a substância na dinâmica do objeto: a dialética. Assim, “conhecer a substância não significa reduzir os fenômenos à substância dinamizada, senão conhecer as leis do movimento da *coisa em si*” (DUARTE, 2004 apud BENITE, 2009, p. 13, grifo nosso). A substância, por sua vez, define-se como

o próprio movimento da coisa ou a coisa em movimento. Desta forma, a realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesmo, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos de seu movimento (BENITE, 2009, p. 13).

Nessa perspectiva, a *posteriori*, o conteúdo foi interpretado com base no referencial bibliográfico, buscando-se analisar o que os sujeitos da pesquisa trouxeram em seus discursos

---

<sup>7</sup> Podem ser sintetizadas várias técnicas de análise de conteúdo, entre elas: “análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, dentre outras (OLIVEIRA, 2008, p.571).

observando a dinamicidade da realidade. Para tanto, antes se fez necessário ressaltar como o trabalho foi estruturado.

A estrutura deste trabalho foi composta de **três capítulos**, cujo embasamento teórico principal foi a abordagem na perspectiva do materialismo dialético crítico. O método selecionado ofereceu suporte para entender as categorias propostas por Kosik (1976) como o método de estudo: totalidade, historicidade, contradição e negação.

O primeiro capítulo corresponde à categoria historicidade e apresenta um debate teórico e político das relações de gênero a partir de processos sócio-históricos. No decorrer dessa temática realizou-se uma discussão sobre a divisão sexual do trabalho e as questões referentes à transversalidade do gênero nas políticas públicas de educação.

O segundo capítulo tratou das juventudes na contemporaneidade, política de Assistência Estudantil e a Universidade do Estado da Bahia, com foco no perfil dos/das estudantes universitários/as do Campus I, da referida instituição, inserindo algumas notas da conjuntura atual (totalidade).

No terceiro capítulo sistematizou-se a análise das entrevistas realizadas durante a pesquisa à luz dos referenciais teórico-metodológicos e da análise das vivências dos/das estudantes, associadas ao contexto atual e trazendo pontos dos desafios da política de Assistência Estudantil da UNEB. Nesse capítulo foi possível analisar criticamente as diferenças e semelhanças inerentes aos discursos dos sujeitos envolvidos, tratados em uma categoria própria: a da *contradição*, exemplificada com a exposição dos fragmentos mais significativos das entrevistas para fomento da discussão.

## 2 RELAÇÕES DE GÊNERO

Este capítulo teve como objetivo realizar uma discussão teórica e política das relações de gênero, com destaque para a divisão sexual do trabalho e, também, a importância da transversalidade de gênero na política de educação. A pretensão foi colocar o gênero como dispositivo a ser considerado pelas políticas públicas, pois é, a nosso ver, o mesmo que incitar todas as desconstruções possíveis e imaginárias que o mesmo abarca.

A emergência e importância do conceito de gênero enquanto instrumento teórico permite uma abordagem empírica e analítica das relações sociais. Priorizamos desenvolver, de forma breve, a constituição das relações de gênero, a divisão sexual do trabalho, como uma noção que nos permite discutir as bases materiais desta constituição, e a relação gênero-classe e raça. A existência de gêneros é a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidade na produção social da existência.

Para Marx (1983, p. 47),

[...] na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real, sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. Não é a consciência dos homens o que determina a realidade; ao contrário, a realidade social é a que determina sua consciência.

A construção dos gêneros se dá através da dinâmica das relações sociais. Melhor dizendo, os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros. Saffioti (1992, p. 210, grifo nosso) considera que

não se trata de perceber apenas corpos que entram em relação com outro. É a totalidade formada pelo corpo, pelo intelecto, pela emoção, pelo caráter do *Eu*, que entra em relação com o *outro*. Cada ser humano é a história de suas relações sociais, perpassadas por antagonismos e contradições de gênero, classe, raça/etnia.

As relações sociais de gênero expressam a dimensão da historicidade, portanto, evidencia-se que a sociedade capitalista estabelece uma imposição e até, uma padronização de responsabilidades que são alheias às vontades das pessoas, sendo que os critérios desta distribuição são sexista, racista e classista. Assim, apontamos que do lugar que é atribuído socialmente a cada um, dependerá a forma como se terá acesso à própria sobrevivência como

sexo, classe e raça, sendo que esta relação com a realidade comporta uma visão particular da mesma.

## 2.1 O DEBATE TEÓRICO E POLÍTICO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

No Brasil, mudanças relacionadas ao gênero se iniciaram desde a era imperial com a entrada das mulheres de classe média e alta no mercado de trabalho. Foi nesse processo que ocorreu o avanço do direito ao trabalho, à educação e, por conseguinte, a participação dessa parcela da população que antes estava excluída do cenário histórico, social, político e econômico. Em 1970, por sua vez, com a influência da revolução cultural Norte Americana, ampliou-se a discussão e as mudanças nas relações de gênero. Nesse processo, podemos observar que esse fenômeno social passa a ser uma categoria em disputa, fundamentalmente teórica e política.

A década de 1980 foi o marco para a implantação da democracia no país, com a garantia de direitos sociais e individuais, diretas para eleição à presidência e a construção de uma nova constituição. Esse instrumento abarcou demandas da sociedade civil e os anseios do movimento de mulheres que, por meio do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, defendia a igualdade salarial, partilha dos afazeres domésticos, direito ao voto e à educação (CARVALHO, 2007).

A partir da década de 1990, as relações de gênero avançaram na organização de pautas que visavam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de ações discriminatórias relacionadas às mulheres. Assim, o gênero tornou-se interesse de pesquisa. Também nessa década ocorreu a *V Conferência Mundial sobre Mulher*, em que houve o debate sobre a incorporação de gênero nas políticas públicas e o entendimento da relação do gênero com as relações de poder. Essas medidas avançaram e recuaram, de forma simultânea, entre a ampliação do direito e a restrição do papel do Estado nas políticas sociais, inclusive na educação (VIANA; UNBEHAUM, 2004).

Na perspectiva pós-estruturalista, Joan Scott (1989) defende o gênero como uma categoria útil de análise histórica, entendendo que esta faz parte da construção histórica. Nesse sentido, a autora embasa a categoria em dois principais pontos: o gênero passa a ser um elemento que constitui relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero entendido enquanto significado às relações de poder. Nesse entrelaço de gênero e

poder, Scott (1989) advoga sobre o discurso dos significados e dos símbolos, classificando a definição de gênero como algo temporal e, também, como algo sempre interligado à relação de poder, o qual se refere ao princípio da estruturação social.

Refletindo sobre o impacto da categoria gênero na academia, Rago (2017) discute que o pensamento essencialista, baseado em oposições binárias, foi muito criticado, visto que em suas interpretações estavam ausentes a linguagem, o corpo e a subjetividade. Ressalta ainda autora, que o próprio feminismo foi alvo de questionamentos, por aspectos como a realização de uma leitura hegemônica do sujeito, a transformação da mulher em sujeito universal e que ocupa o campo da exterioridade, desconsiderando as condições de produção desse lugar e dessa identidade naturalizada.

Além de Scott (1989), outras importantes teóricas formularam ideias acerca da temática das articulações das diferenças, auxiliando a produzir deslocamentos nos paradigmas disciplinares no marco dos quais trabalhavam, tal como a pós-estruturalista Judith Butler (2010, p. 20), que em sua empreitada em problematizar a categoria “mulher” como sujeito do feminismo afirma que

se alguém é uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é [...] o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de gênero das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida.

Butler (2010) tende a manter o enfoque central de suas reflexões na articulação das categorias de gênero e sexualidade. Ao avançar nessa perspectiva, defende o não engessamento dos conceitos ou classificações no pré-discurso, pois, segundo a autora, tal ação compromete a percepção fidedigna dos significados simbólicos que compõem tanto o gênero quanto o sexo, fortalecendo a ideia de que tudo é linguagem, apontando que a necessidade de rótulos nos conceitos e definições no próprio discurso impossibilita uma profunda análise sobre o tema.

Butler (2010) almeja a separação entre sexo e gênero, acreditando que apenas dessa forma será possível a problematização real da “natureza biológica” entre homens e mulheres. Isso porque estamos em uma sociedade com “ordem compulsória”, na qual se impõe a coerência total entre gênero/sexo/desejo, como obrigatoriamente heterossexual. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado, deve ser um conceito meio, uma ferramenta para aprofundar a discussão e

entender a trajetória em torno da qual a dominação foi se estruturando nas práticas materiais e na subjetividade humana.

As bases materiais são utilizadas para construção de modelos simbólicos que podem colaborar tanto para reforçar, quanto para desconstruir a divisão sexual da sociedade. Na epistemologia do sistema sexo-gênero, a palavra gênero tem seu uso, muitas vezes, determinado de maneira recorrente à compreensão apenas do universo feminino. É, em certos casos, aplicado como um sinônimo de mulheres (SCOTT, 1989). No entanto, Scott (1989) afirma que o estudo sobre mulheres é necessariamente embasado em informações sobre os homens e mulheres. Essa tendência foi questionada pela teoria *Queer*<sup>8</sup> e pelos movimentos LGTTTB (Lésbicas, Gays, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Bissexuais). É importante registrar que mesmo que o gênero seja “o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados” (BUTLER, 2010, p. 253).

É baseada na estrutura das relações sociais de sexo e da divisão sexual do trabalho que a sociedade se organiza fundamentada em uma composição patriarcal em que a heterossexualidade é naturalizada como sendo a única orientação “normal”. Embora a sociedade capitalista patriarcal busque intensificar o “enquadramento” do gênero humano ao padrão heterossexista, demarcamos que as diferenças subjetivas dos sujeitos constroem a diversidade como modo de ser que foge a este enquadramento, enquanto expressão constituinte das individualidades desses sujeitos. É, então, através das manifestações dessas individualidades que os sujeitos sociais “[...] revelam singularidades, apresentam diferenças em seu modo de ser, de se apropriar, de se adaptar ou de buscar transformar as relações vigentes” (SANTOS, 2008, p. 76).

Nessa perspectiva, com o aporte teórico crítico do materialismo histórico dialético adotado nesta pesquisa, possibilita-se compreender a constituição das relações sociais, assim como os valores e crenças transmitidos através das gerações, como processos que estão em constante mutação, mas que não são deterministas. A referida perspectiva é fundamental para não entrar em “[...] enfoques essencialistas sobre a dominação masculina e a subordinação feminina, nos quais as mulheres seriam, desde sempre e por natureza, subordinadas ou diferentes, e os homens, opressores” (ARAÚJO, 2000, p. 65).

---

<sup>8</sup> Teoria sobre o gênero que compreende que a orientação sexual e a identidade sexual ou de gênero resultam de um constructo social, não havendo, assim, papéis sexuais essencial ou biologicamente inscritos na natureza humana, e sim formas socialmente variáveis de desempenhar um ou vários papéis sexuais (CAVALCANTI; FERREIRA, 2017).

Para os teóricos marxistas, a dimensão subjetiva das relações de poder não pode estar desvinculada das bases materiais. Além disso, acreditam que a dimensão simbólica não deve ganhar centralidade em detrimento das relações sociais e materiais. Sendo assim, segundo Lefèbvre (1975, p. 238 apud GADOTTI, 1983, p. 25), “a parte materializa o todo mas o todo não é a soma das partes, nem é a parte o todo”. Ou seja, ao buscar entender os fenômenos e os objetos dentro de uma totalidade concreta, o destaque da parte é imprescindível, pois “nada é isolado. Isolar um fato, fenômeno e depois conservá-lo pelo entendimento neste isolamento, é privá-lo de sentido, de explicação, de conteúdo” (LEFÈBVRE, 1975, p. 238 apud GADOTTI, 1983, p. 25). Com isso, deve-se deixar o objeto gozar de uma certa liberdade, visto que, “[...] imobilizá-lo artificialmente [é o mesmo que] matá-lo. É transformar a natureza – através do entendimento metafísico – num acúmulo de objetos exteriores uns aos outros, num caos de fenômenos (LEFÈBVRE, 1975, p. 238 apud GADOTTI, 1983, p. 25).

Nesse sentido, Saffioti (2005) avança advogando que o gênero está intrinsecamente relacionado à esfera social constituindo o tripé gênero, raça e classe social. A autora amplia o entendimento de gênero na esfera social como transversal, e que é aproveitado pelo sistema capitalista para reforçar a dominação patriarcal dentro da sociedade. Com isso, ressalta que, para perpetuar o poder no sistema capitalista, é necessário haver uma clara distinção entre opressores e oprimidos. Para a autora, as relações sociais entre os gêneros estão associadas ao sistema de exploração e dominação da sociedade capitalista.

Para Veloso (2003, p. 06), “o gênero não é ‘natural’, não é fixo, imutável ou intransponível, ao contrário, varia de acordo com as necessidades particulares de cada sociedade e de cada contexto histórico”. Já para Costa (2006, p. 07),

a sociedade através de suas instituições (aparelhos ideológicos), da cultura, das crenças e tradições, do sistema educacional, das leis civis, da divisão sexual e social do trabalho, constrói mulheres e homens como sujeitos bipolares, opostos e assimétricos: masculino e feminino envolvidos em uma relação de domínio e subjugação.

Diante dessa discussão teórica, verificamos que, politicamente ao longo dos anos, a lógica sexista e burguesa vem impondo aos homens e mulheres modelos de comportamentos hegemônicos dentro da sociedade, os quais são vigiados por todos os segmentos. Nesse processo, a relação de dominação da mulher pelo homem vem atravessando todas as classes sociais, incentivando, pelo modo de produção capitalista, a preservação do estabelecido: o homem no poder, cumprindo a função de chefe, e a mulher na garantia da manutenção da espécie, permanecendo como propriedade privada do homem.

Para entender as desigualdades de gênero no âmbito político como parte da sociedade capitalista, faz-se necessário relacionar o capitalismo com o patriarcado, sendo que este, segundo Saffioti (2005), não pode ser reduzido ou caracterizado como um mero adjetivo de um sistema de ideias. Trata-se de “uma estrutura que enquadra, pode-se dizer, por isso, que nas relações sociais de subordinação acontece de várias formas, um enquadramento de homens e mulheres que devem pensar, sentir e agir conforme a estrutura necessita e exige” (SAFFIOTI, 2005, p.39).

Nesse debate teórico e político sobre o gênero, é importante marcar quais fatores contribuíram para a instauração do patriarcado como ordem social centrada no controle dos homens sobre as mulheres. Entre eles, a demarcação da propriedade privada, a necessidade de controle do corpo da mulher e sobre seus herdeiros, o reconhecimento do papel do homem enquanto reprodutor e o poder do homem enquanto categoria social.

Portanto, esse regime patriarcal historicamente ancora-se em uma economia organizada domesticamente, sendo uma maneira de assegurar aos homens os meios necessários à produção diária e à reprodução da vida. Nessa perspectiva, “o patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar” (CASTELLS, 1999, p.169).

Como “a realidade é construída socialmente” (BERGER; LUCKMANN, 1976, p.132) e “as ideias da classe dominante são também as ideias dominantes de cada época, ou, em outras palavras, a classe que é a potência material dominante da sociedade é também a potência espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 1984, p.11), pode se dizer que o papel da mulher na sociedade foi moldado pelo homem em virtude não apenas da força física, mas também da classe dominante que deliberadamente e preconceituosamente imprimia “verdades” sobre a natureza humana, tanto do homem como da mulher.

Hegel (2003) chegou a afirmar que, somente pela individualidade masculina seria possível evoluir à pessoa legal com direitos e deveres, pois, para ele, apenas o homem poderia experimentar a dualidade do pensamento entre a satisfação pessoal e a escolha racional, ou seja, somente a personalidade masculina teria condições de influenciar o mundo exterior. Para o autor, às mulheres caberiam as ideias felizes, o gosto pela elegância e as gentilezas, mas não alcançariam o desenvolvimento do pensamento, nem a autoconsciência.

As mulheres eram vistas como incapazes de autodesenvolvimento e deveriam ficar confinadas à maternidade e ao lar. Assim, nenhuma atividade humana poderia afastar a mulher da sua vocação. Os homens por sua vez têm a essência no Estado, sua verdadeira vida



substantiva encontra-se na esfera pública, onde ocorrem possibilidades de realizar objetivos universais com ações racionais e participação política. É com esse raciocínio que Hegel (1940, § 166, nota 21 apud CISNE, 2014, p. 98) chega a comparar a mulher a uma planta:

A diferença que há entre o homem e a mulher é a mesma que há entre um animal e uma planta. O animal corresponde mais ao temperamento masculino, a planta mais ao da mulher, pois o seu desenvolvimento é mais tranquilo, tendo como princípio a unidade indeterminada da sensibilidade. Se as mulheres estiverem à frente do governo, o Estado está em perigo, pois elas não agem segundo as exigências de universalidade, mas segundo as inclinações e as opiniões contingentes. A formação das mulheres ocorre, não se sabe ao certo como, mais por meio [...] das circunstâncias da vida do que pela aquisição de conhecimentos. Os homens, ao contrário, só se impõem pela conquista do pensamento e pelos numerosos esforços de ordem técnica

De acordo com esse pensamento, o autor naturaliza a exclusão da mulher da esfera pública, utilizando argumentos da incapacidade feminina de confrontar o mundo externo, portanto, para ele é como se a natureza não a habilitasse para tamanho desempenho. Ao comparar a mulher a uma planta e, por conseguinte, o homem a um animal ele traz o pensamento de que ambos pertencem a espécies diferentes e que cada um desempenha de forma natural o seu papel no mundo.

No século IV a.C., o filósofo Aristóteles (1997) colocou a mulher em uma condição de dependência natural em relação ao marido, apontando uma superioridade intelectual, de caráter e força do homem face à mulher, cujo papel deveria ser limitado à dimensão das obrigações de esposa e mãe. No pensamento aristotélico, a mulher é passiva e incapaz de controlar as suas paixões, devido ao seu papel secundário.

Elshtain (1981, p. 174, tradução nossa), por sua vez, explica que

Hegel, como Aristóteles, exclui as mulheres do envolvimento no “bem” do domínio público. Ao invés, as mulheres se definem pela família: a família é o início e o fim de uma mulher. Para o homem, a família é aquela relação ética que serve de base para todas as outras, incluindo a cidadania. Somente o homem pode se tornar um real e substancial cidadão. Caso ele ab-rogue de sua cidadania, afundando novamente na família, torna-se meramente uma “sombra irreal e insubstancial”, um companheiro para aquelas incompletas e umbrosas formas femininas que chamam de “lar” a família.

Respalhada por teóricos, a sociedade por muito tempo considerou a desigualdade de homens e mulheres como questão relacionada à *teoria das leis naturais* e não como um fenômeno histórico/social. Portanto, a organização do sistema implantado na sociedade estabeleceu que, para ocorrer equilíbrio na natureza, homens e mulheres precisavam ter responsabilidades e funções específicas. Com isso, estabeleceu-se a hierarquização do homem

sobre a mulher, bem como a utilização dessa construção social para a padronização e controle dos corpos.

Em alguns estudos, como o de Engels (2008), observa-se a tentativa da manutenção do pensamento crítico sobre a realidade feminina, entretanto, ainda impregnado pelo julgamento moral. Na obra *A situação da classe operária na Inglaterra*, o autor revela-se ainda dividido entre a real compreensão do processo histórico e a condenação moral sobre a exploração feminina, pois ora afirma que “as mais exploradas são as mães do nosso povo. Elas estão de mãos e pés amarrados pela dependência econômica” (ENGELS, 2008, p. 185), ora considera que a entrada de jovens solteiras nas fábricas as torna distantes das tarefas domésticas, sendo “completamente inexperientes e incapazes de se tornarem boas donas de casa. Não sabem costurar, cozinhar ou lavar, desconhecem as atividades mais elementares da vida doméstica e ignoram totalmente como lidar com crianças” (ENGELS, 2008, p. 185).

A dominação da mulher pelo homem se fez universal ao longo do tempo através de uma construção social determinada por questões históricas e não naturais. Hirata e Kergoat (2007) confirmam que a divisão entre os papéis dos homens e mulheres passou a ser naturalizada pela sociedade, mas que os papéis incorporados nas relações sociais e na divisão sexual do trabalho fazem suscitar comparações.

A discriminação e a violência contra o gênero feminino associam-se a representações distorcidas da mulher. Toda essa discussão aponta para um estereótipo<sup>9</sup> de gênero que vai criando uma opressão ao longo dos anos, a partir de uma padronização de comportamentos e ideias tidas como verdadeiras. Nesse entendimento, os indivíduos não podem ser como desejam, devem seguir a organização outorgada pela sociedade, ou serão considerados esquisitos, inadequados ou marginais. Ou seja, na relação de opressão, os estereótipos se tornam verdades absolutas e a quebra dessa perspectiva torna-se, portanto, um desafio.

Também é possível analisar a desigualdade entre homens e mulheres a partir do modo de produção capitalista e da reprodução da força de trabalho, considerando que a opressão da mulher e a manutenção das desigualdades de gênero se faz fundamental na dinâmica estabelecida pelo capital e a sociedade. Ressalta-se, entretanto, que tal análise não pode se reduzir apenas à teorização sobre o modo de produção capitalista, uma vez que, significaria considerar que ao acabar com as diferenças de classes, acabariam as desigualdades de gênero,

---

<sup>9</sup> O estereótipo é compreendido como “o processo de formação de impressão, que constitui um conjunto de avaliações afetivas, morais e instrumentais, elaboradas a respeito de uma pessoa, possui a capacidade de orientar o percebido em suas relações com o meio social” (BELO et al., 2005, p. 08).

e isso não é possível afirmar. Diante disso, é importante abordar as contribuições da divisão sexual do trabalho neste processo de exclusão da mulher da esfera pública e de hierarquização do trabalho considerado “masculino” e do trabalho reputado como “feminino”.

## 2.2 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

Na análise teórica e política não podemos deixar de discutir a questão da divisão sexual do trabalho, cuja existência vem se justificando por meio da naturalização da desigualdade, que se ampara no biológico ao atribuir características ao homem e à mulher como parte da natureza. Entretanto, ao articular a ideologia/reprodução simbólica com a base material, percebemos que a divisão social do trabalho constitui a base social para a opressão da mulher. Essa desigualdade é histórica e foi construída ao longo dos séculos, sendo, portanto, algo que vem sofrendo mudanças com o contexto político, econômico e social. É verdade que a base da opressão e da desigualdade permanece, embora as estratégias que permitem a manutenção dessas construções nas relações sociais tenham se modificado e tornado mais refinadas.

Antes de discutir o conceito de divisão sexual do trabalho, ressalta-se, tal como Faria (2011), que este não pode ficar reduzido às estatísticas que apontam sobre a inserção no mercado de trabalho, pois sua complexidade diz respeito aos movimentos e organizações feministas que visam compreender como se gestam e se transformam em desigualdade, as relações entre os homens e as mulheres.

Como anteriormente abordado, o conceito de divisão sexual do trabalho se organiza em dois princípios: separação, entre o que é trabalho de homens e de mulheres, e hierarquia, que considera que o trabalho dos homens vale mais do que o das mulheres (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Dentro dessa perspectiva, o trabalho precisa ser compreendido em sentido amplo, não apenas como trabalho assalariado, mas como reprodução das relações sociais e econômicas. O trabalho é necessariamente a relação do homem com a natureza; o homem não apenas modifica a matéria natural, mas transforma a si mesmo. Ou seja, a esfera da produção é central na vida dos seres humanos, pois é dessa relação que nos tornamos seres sociais e, portanto, não somente a partir da mera existência. Para Lukács (1976 apud LESSA, 1992), o trabalho é a categoria que funda o ser social; ele sinaliza a passagem do ser biológico ao ser

social, em que o ser social é resultado da própria práxis do ser humano. Nesse mesmo sentido, Marx (1998) considera que o trabalho é a capacidade teleológica que diferencia os homens dos animais.

Logo, é importante levantar que as relações de gênero ou a divisão sexual do trabalho respondem à totalidade na qual vivemos. Kergoat (1978) aponta que não há como hierarquizar classe e gênero, pois, existe uma coextensividade. Portanto, a articulação das relações é parte fundamental para compreender as assimetrias de gêneros correspondentes ao nível de desigualdade social, sejam através das dimensões materiais ou simbólicas da divisão social do trabalho inerentes aos conflitos e às negociações produzidas entre homens e mulheres. Com isso, o surgimento da discussão do conceito da divisão sexual do trabalho foi fundamental para questionar a clássica definição de trabalho.

Segundo Hirata e Kergoat (2007), a divisão sexual do trabalho é como o trabalho social se organiza em decorrência das relações sociais a partir do sexo, na qual é modulada histórica e socialmente, sendo caracterizada por princípios que designam prioritariamente aos homens a esfera produtiva e, às mulheres a esfera reprodutiva, levando à apropriação pelos homens das funções com maior valor social em detrimento das funções impostas às mulheres.

Para Engels (1991), a divisão sexual do trabalho ocorre desde as sociedades pré-capitalistas, na qual a mulher também permanecia se dedicando às questões relacionadas à reprodução. Entretanto, na sociedade sem classes, os sujeitos produziam apenas para a produção de valores de uso, ou seja, para a própria satisfação da comunidade. Diferentemente, na sociedade capitalista a atividade do lar era “uma indústria socialmente tão necessária quanto a busca de víveres, de que ficavam encarregados os homens” (ENGELS, 1991, p. 80).

Assim, é verdade que a divisão sexual do trabalho já tinha sido identificada nas sociedades pré-capitalistas. Nessa ordem econômica, o objetivo era somente de que os sujeitos se reproduzissem “em determinadas relações com sua comunidade” (MARX, 1998, p.77), ou seja, não tinha a finalidade de “enriquecimento ou de valor de troca, pois servia somente à subsistência do homem como um mestre artesão, tendo, portanto, valor de uso” (MARX, 1998, p.110). A produção estava, por conseguinte, subordinada ao consumo, e a oferta, subordinada somente à procura.

Nas sociedades pré-capitalistas, o processo de produção ou a base da ordem econômica é somente a produção de valores de uso. Isto significa que o objetivo econômico desta sociedade era somente de que os sujeitos se reproduzissem. Por outro lado, temos a sociedade capitalista, em que o objetivo social passou a ser a produção de valor de troca (produção, reprodução e acumulação do capital). Além disso, somente no capitalismo, tanto as

condições *da produção de bens* quanto as condições *da produção dos seres humanos* são subvertidas (COMBES; HAICAULT, 1986).

Na relação entre o trabalho assalariado e o capital ocorre a venda da força de trabalho com a finalidade da reprodução, ou seja, “todo o sistema de produção capitalista repousa no fato de que o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria” (MARX, 1984, p.48), sendo reduzido a mero produtor de valor de troca, implicando a negação de sua existência natural. Em outro texto, Marx (1978, p. 329) afirma que “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente”. Assim, o modo de produção é uma circunstância que também determinará as relações sociais que se estabelecerão numa sociedade, pois é exatamente o modo de produção pelo qual uma sociedade se organiza que definirá a direção da dimensão social e política desta sociedade.

Nessa perspectiva, com o aumento das riquezas, a apropriação dos bens materiais e a propriedade privada, o homem passa a ser visto pela quantidade de riqueza acumulada e, assim, passa a ter uma posição de destaque em detrimento das funções ocupadas pelas mulheres. Paralelamente à entrada do capitalismo, temos a família patriarcal, o domínio do homem sobre a família, em especial das mulheres, do enquadramento dos corpos e dos papéis sociais, ou seja, a escravização de um sexo pelo outro. Para Bruschini (1990, p. 52), o “[...] patriarcado e capitalismo atuam concomitantemente e de maneira imbricada, mas um não pode ser reduzido ao outro, sob pena de obscurecer seus efeitos”.

Com o desenvolvimento da grande indústria capitalista, o homem deixa de ser o principal agente da produção. Nesse processo, ocorre também a divisão da sociedade em duas partes: a produtiva e a não produtiva/doméstica. Essa divisão modificou os modos e as funções do espaço familiar criando uma separação do trabalho a partir do sexo; os homens trocavam sua força de trabalho por um valor remunerado e as mulheres faziam as atividades domésticas, ou seja, “tarefas relativas à reprodução da força de trabalho na esfera privada do lar e sem remuneração” (BRUSCHINI, 1990, p. 46).

Desse modo, o trabalho doméstico se tornou, ao longo dos anos, uma responsabilidade das mulheres. Essas atividades relacionam-se com a reprodução da vida que se situa no âmbito da alimentação, do vestuário, da higiene. O ponto central da questão é que essas atribuições estão fora do mercado e, portanto, sem valor de troca. Assim,

a mulher produz valores de uso que não têm valor de troca, pois estão destinados ao consumo em sua própria família. Nesse sentido, no trabalho doméstico, a relação de uma mulher com seu marido não se origina no mercado, mas na divisão sexual do trabalho. De fato, a relação familiar à que

ela está submetida não é uma relação de exploração, já que dela não se extrai mais-valia, mas de opressão (ALBARRACÍN, 1999, p. 47-48).

O sistema capitalista atua na reprodução da força de trabalho, portanto, deveria fornecer valores para sustento dos trabalhadores, ou seja, arcar com os custos das necessidades materiais do sujeito, já que os alimentos não se preparam sozinhos, as roupas não se lavam e nem se passam por si mesmas e nem a moradia se limpa sem trabalho. Portanto, o que estamos argumentando é que o sistema capitalista deveria assumir o custo das tarefas domésticas. Com esse entendimento, o movimento feminista vem exigindo creches no local de trabalho, lavanderias, refeitórios para que os trabalhadores sejam poupados de mais uma jornada de trabalho. Essa luta por melhores condições de vida deve ser exigida da classe patronal. Entretanto, quem domina o poder está interessado em diminuir os custos de produção e resiste às mencionadas pretensões dos trabalhadores.

Com a revolução industrial, a mulher também foi obrigada a encarar o trabalho fabril, mudando radicalmente o cotidiano familiar com a dupla jornada de trabalho. No espaço doméstico, permaneceram com as funções de reprodução e, no chão da fábrica passaram a desenvolver multitarefas de forma precarizada. As mulheres, assim como os homens operários, eram obrigadas a fazer o trabalho, não por prazer, mas como uma forma de sobrevivência. Engels (2008, p. 157) afirma que “[...] se a atividade produtiva livre é o máximo de prazer que conhecemos, o trabalho forçado é o tormento mais cruel e degradante. Nada é mais terrível que fazer todos os dias, da manhã até a noite, um trabalho de que não se gosta”.

Nas fábricas e nas oficinas as condições de trabalho eram extremamente precárias, tornando-se grande responsável pela morte prematura das mulheres. As trabalhadoras passaram a viver, comer e dormir no próprio local de trabalho, sendo “completamente escravizadas pelos patrões” (ENGELS, 2008, p. 181). Deste modo, “essas infelizes moças, submetidas ao chicote moral da escravidão moderna, que é a ameaça do despedimento, são obrigadas a um trabalho tão contínuo e fatigante que nenhum homem robusto suportaria, quanto mais jovens frágeis de 14 a 21 anos” (ENGELS, 2008, p. 242). Assim, para a mulher a situação agravava-se pela dupla jornada de trabalho com desgastes físicos e psíquicos.

Em busca do máximo de lucros da reprodução da força de trabalho, a classe patronal não permitia tempo para que houvesse a reposição das energias “[...] o novo sistema industrial arruinou a saúde de muitos trabalhadores. Quase todas as indústrias tinham as suas doenças características e as suas deformidades físicas” (HERDERSON, 1979, p. 124). É importante mencionar que, no período manufatureiro, já existia a exploração do trabalho

feminino, mas a separação entre o capital e o trabalho ocorreu decorrente da evolução da divisão do trabalho (MANTOUX, 2001, p. 48). Dessa maneira, restava à mulher os menores salários e a maior jornada de trabalho.

Observa-se que a entrada da mulher no mercado de trabalho ocorreu devido a vários fatores decorrentes do capitalismo, como a redução dos custos de produção, a necessidade econômica, a necessidade de integração, entre outros. Além disso, a própria escolarização da mulher ocorreu tardiamente em relação aos homens, já que seus papéis de mãe e esposa e a subserviência ao patriarcado foram naturalizados (MENEZES, 2013), tendo impactos para a vida pessoal e profissional da mulher.

Com o processo de reestruturação produtiva e as ações neoliberais, a feminização do mundo do trabalho se ampliou em detrimento aos direitos da carteira assinada, ocorrendo uma baixa salarial, gerando com isso uma responsabilidade para a mulher da complementação da renda familiar. Para tanto, as mulheres tiveram que enfrentar: o preconceito de ser mulher e trabalhar fora do âmbito doméstico; e a discriminação por serem julgadas inferiores e desqualificadas para as atividades que deveriam ser ocupadas por homens. Essa reorganização econômica e o reajuste político e social ocasionaram maior divisão sexual do trabalho e uma forte tendência de feminização encontrada, como aponta Antunes (2005), no espaço dos trabalhos *part-time*, flexíveis e cada vez mais precarizados e desregulamentados.

Mesmo com inúmeros avanços alcançados pelas mulheres, como a emancipação e a participação política e o aumento da escolaridade, ainda é contraditória a relação de produção-reprodução do lugar que as mulheres ocupam na sociedade patriarcal, racista e capitalista. Desse modo, atualmente, a inserção das mulheres ainda reproduz as desigualdades sociais e de gênero, favorecendo a dominação masculina.

As transformações do papel da mulher ao longo do tempo, principalmente ao final do século XX, ocorreram por extrema conveniência e por interesses decorrentes das grandes crises, da reestruturação produtiva e do processo de globalização. Assim, de forma igual, foi atribuído ao gênero à adoção de modelos de corte neoliberal, tanto quanto as iniciativas do poder público ao gerar projetos capazes de promover a cidadania e, com isso, completar o ciclo de construção democrática na periferia do mundo desenvolvido. Essas mudanças, embora não tenham a população feminina como único alvo, atingem mais as mulheres. Ferreira (2007, p. 76) faz essa reflexão afirmando que,

em função da divisão sexual do trabalho, as mulheres já entram em desvantagem nas atividades remuneradas. Para agravar a situação, os postos de trabalho assumidos pelas mulheres são, hoje, os mais precários, como por exemplo: no setor informal (comerciantes, ambulantes, catadoras de lixo, revendedoras em domicílio); no trabalho



em domicílio; no trabalho terceirizado (empresas de limpeza, por exemplo); no setor de serviços (comércio, telemarketing); nos serviços mais precários (diaristas, por exemplo). A maioria destas mulheres, sobretudo nas áreas urbanas, estão desprotegidas socialmente.

Como vimos, a história das mulheres no mundo do trabalho remete a relações de opressão, preconceito e discriminação que as colocam na condição de desigualdade em todas as esferas da vida social. Embora, atualmente, as mulheres tenham passado a ocupar mais cargos de prestígio e maior nível de escolarização, de modo geral, segundo dados do IBGE (2018), ainda recebem cerca de 25% a menos do que os homens, diferencial que é mais elevado quando se compara homens e mulheres com nível superior.

Além desses dados, não podemos deixar de considerar que, quando ocorre essa ascensão ao trabalho profissional, a tendência é que o cuidado dos filhos e do lar seja direcionado para outras mulheres com condições financeiras inferiores. Portanto, percebemos que ocorre não apenas uma divisão sexual do trabalho, mas também relação desigual entre as próprias mulheres, que evidenciam as diferenças de classes.

Culturalmente, na divisão sexual com foco no âmbito privado ocorre uma resistência muito grande por parte dos homens em assumir as atribuições ditas como “femininas”. Essa barreira reproduz socialmente as desigualdades entre os sexos. Em relação ao sistema capitalista, este se aproveita da subordinação das mulheres para obter o máximo de lucro, pois a suposta “inferiorização das mulheres” permite que as mesmas se sujeitem a receber salários mais baixos que os dos homens, aceitem a precarização do trabalho, a desvalorização e a invisibilidade da dupla jornada. Essa sujeição, por sua vez, relaciona-se às necessidades socioeconômicas e de subsistência das mulheres que vivem e sobrevivem da venda de sua força de trabalho. Ressalta-se que no interior desse processo de sujeição há espaço para as resistências e a luta por melhores condições de trabalho.

É justamente tendo consciência desse contexto de diferenças que foram impostas a mulheres e homens na divisão sexual do trabalho que são importantes as políticas públicas voltadas para sanar ou amenizar essas discrepâncias, sobretudo no campo da educação, vetor que possibilita a emancipação dos sujeitos. Faz-se necessário compreender que a discussão não deve ser em torno da diferença sexual entre ambos, e sim da construção histórica, social e cultural que foi feita dos corpos femininos e masculinos e das relações entre eles.



### 2.3 A TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

No Brasil, a discussão sobre as relações de gênero avançou no final do século XX com pautas organizadas que tinham o objetivo da superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de ações discriminatórias relacionadas às mulheres. A década de 1980 foi importante, pois no contexto da construção da Constituição de 1988, esteve também o debate sobre pautas do movimento de mulheres, como o direito ao voto e à educação (CARVALHO, 2007).

Políticas públicas são uma das formas de interação entre o Estado e a sociedade civil por meio da transformação de diretrizes e princípios norteadores em ações e procedimentos que (re) constroem a realidade da nação (BANDEIRA; ALMEIDA, 2013). Assim, desde o século XXI, vem se registrando grande visibilidade dos estudos multidisciplinares sobre tais políticas, como das instituições, das regras, das estratégias e dos modelos que regem decisões, formulações, implantações, monitoramentos e avaliações de serviços e programas governamentais (CASTRO; SOUZA; TANNURI-PIANTO, 2017). Esse campo é particularmente multidisciplinar, complexo e atravessado por vários pontos de tensão que dizem respeito a novas concepções de princípios, enquadramentos jurídicos, disponibilidades orçamentárias e processos de intervenção.

Segundo Bandeira e Almeida (2013), a articulação das políticas públicas com a perspectiva de gênero é recente, e ao longo do tempo foram

[...] desenhadas e aplicadas apenas pela elite política (homens brancos, heterossexuais, com alto grau educacional, concentração de renda e inserção social). As vozes e as vivências originadas fora da esfera hegemônica não eram consideradas legítimas, uma vez que o Estado não as qualificava em seu horizonte de atuação. As mulheres não estavam presentes na política – nem na tomada de decisões nem como suas destinatárias específicas (BANDEIRA; ALMEIDA, 2013, p. 36).

Ainda de acordo com as autoras, no contexto brasileiro, quando as políticas públicas são dirigidas às mulheres nem sempre contemplam a perspectiva de gênero, uma vez que uma linguagem masculina exclusivista está introjetada nas estruturas socioinstitucionais e jurídicas. Além disso, historicamente, as políticas públicas para as mulheres centralizam o “feminino essencializado, como parte da reprodução social e da manutenção da família, o que implica não priorizar os significados estabelecidos no relacionamento entre os sexos ou a autonomia das mulheres” (BANDEIRA; ALMEIDA, 2013, p. 38). Tratam-se, frequentemente, de práticas assistencialistas e direcionadas a grupos específicos, que tendem a restringir as mudanças sociais estruturais e reforçam a ideologia patriarcal.

Por outro lado, Bandeira e Vasconcelos (2002) discutem que as políticas de gênero devem ser compreendidas em um duplo movimento, pois evocam a participação de diferentes atores/atrizes sociais, gerando processos inovadores no Estado, ao mesmo tempo em que promovem mudanças nas ações dos funcionários estatais, que passam a atuar com bases mais éticas, humanas, democráticas e responsáveis com os recursos públicos.

Nesse sentido, adotamos o entendimento de Bandeira e Almeida (2013) de que

as políticas para as mulheres não são excludentes das políticas de gênero, embora tenham uma perspectiva restrita, de menor abrangência, atendendo a demandas sem instaurar uma possibilidade de ruptura com as visões tradicionais do feminino. Em longo prazo, as políticas para as mulheres devem se transformar em política de gênero, abrangendo uma perspectiva relacional e crítica das desigualdades entre e intra grupos de homens e mulheres. Afinal, a política para as mulheres pode ser uma estratégia para promover a igualdade de gênero.

Em complemento, as autoras discutem que as políticas públicas de gênero adotam a perspectiva de que instituições estatais devem participar da construção política e social dos gêneros, combatendo a iniquidade e a desigualdade entre homens e mulheres. Além disso, tais políticas concebem as mulheres como sujeitos autônomos e ativos, transcendendo os papéis sexuais naturalizados pela sociedade (BANDEIRA; ALMEIDA, 2013).

Nesta linha de reflexão, partimos do entendimento da importância da incorporação da igualdade de gênero na governabilidade democrática, uma vez que a diretriz mestra de inclusão social e redução das desigualdades passa pela redução das desigualdades de gênero. Acreditamos que a transversalidade de gênero nas políticas públicas seja um dispositivo fundamental para a igualdade de direitos e redução de desigualdade social.

Nas últimas três décadas, as políticas educacionais foram acionadas, em seus diferentes níveis, para a criação de estratégias para atingir as camadas populares. Entretanto, foi observado também o retorno do conservadorismo e da moral para adequar o sujeito ao já estabelecido. Além disso, a divisão entre classes revela o apelo pelo princípio do mérito sob a justificativa da igualdade de oportunidades. Entretanto esse argumento torna-se uma falácia, como expõe Dubet (2004, p. 541):

[...] basicamente, cada categoria social estava vinculada a um determinado tipo de público escolar. Na verdade, a questão não era tanto criar um reino de igualdade de oportunidades, e sim permitir uma certa mobilidade social, graças à escola para as classes médias e uma minoria do povo. Esse elitismo republicano (é assim que ele é chamado na França) repousa, portanto, sobre um princípio de mérito bastante parcial [...].

As políticas públicas educacionais, por exemplo, foram constituídas através de princípios meritocráticos ao longo da história, carregadas por um discurso de classe, origem social, gênero e raça, que determinaram o acesso escolar em todos os níveis de ensino e, posteriormente, os postos de trabalho, evidenciando a divisão sexual do trabalho. Considerando que a meritocracia precisa ser posta em relação com a igualdade de oportunidades e a própria igualdade de acesso, no contexto da divisão sexual do trabalho, é preciso considerar a condição de desigualdade da mulher em comparação com os homens em questões que vão desde a educação, o acúmulo de jornada de trabalho e no lar e o exercício da maternidade, e seus impactos no contexto do mercado do trabalho.

A educação brasileira de qualidade foi direcionada para as pessoas com melhores condições econômicas e sociais sem a responsabilização do Estado. O discurso da igualdade de oportunidades permitiu o acesso à escola, mas o sucateamento do espaço escolar público, sem o investimento em recursos materiais e humanos, não operou uma transformação profunda da escolarização, um dos aspectos que poderiam alterar o cenário de desigualdades sociais. Esse período também apresenta um cenário pautado por demandas e negociações de direitos sociais, que sofre as contradições inerentes ao sistema no qual foi implantado.

Entre os objetivos previstos na Constituição de 1988 sobre a melhoria das condições de vida da população brasileira, têm-se a adoção de reformas políticas de ajuste econômico. No Brasil, as reformas políticas e econômicas de caráter neoliberal tiveram um impacto significativo para o desenvolvimento das políticas sociais. Tais reformas diminuíram os recursos para financiamento da seguridade social e de outros serviços públicos fundamentais para a sociedade. Soares (2001, p. 14) lembra que, na década de 1990, houve um verdadeiro “desmonte do aparato estatal” e um “desajuste social causado pelo ajuste neoliberal”. Assim, o Estado não conseguiu proporcionar o bem-estar social e não existe uma efetiva participação cidadã. Temos um país caracterizado por profundas desigualdades sociais e elevada concentração de renda, quadro que se mantém ao longo dos anos.

Com a globalização e as mudanças nas configurações do trabalho, atualmente, fala-se da emancipação da mulher através do mercado de trabalho. Entretanto, ao analisar as assimetrias de gênero, estas vão corresponder aos padrões de desigualdade social através das dimensões simbólicas e materiais da divisão sexual do trabalho.

A categoria de gênero vai contribuir para realizar a análise dessas desigualdades seculares através da investigação das distintas ocupações dos homens e mulheres dentro da sociedade. Sendo assim, para investir na equidade de gênero, na redução da pobreza e

contribuir para emancipação da mulher e o acesso aos direitos, faz-se necessário pensar na transversalidade do gênero nas políticas públicas:

Por transversalidade de gênero nas políticas públicas entende-se a ideia de elaborar uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e uma responsabilização dos agentes públicos em relação à superação das assimetrias de gênero, nas e entre as distintas esferas do governo. Esta transversalidade garantiria uma ação integrada sustentável entre as distintas instâncias governamentais e, conseqüentemente, o aumento da eficácia das políticas públicas assegurando uma governabilidade mais democrática e inclusiva em relação às mulheres (BANDEIRA, 2005, p. 5).

A transversalidade de gênero propõe o rompimento com as perspectivas tradicionais que foram impostas ao longo do tempo e que salientam as desigualdades contínuas que colocam a mulher em lugar de vulnerabilidade. Podemos dizer que a transversalidade das hierarquias de gênero organiza toda e qualquer arena e nível da vida social, sendo atravessada por outras relações de poder e estratificação, incluindo classe, raça/etnia, sexualidade, nacionalidade e idade/geração.

Diante do exposto, a relevância da transversalidade garante a integração das instâncias governamentais como também o aumento da eficácia das políticas públicas, assegurando uma governabilidade inclusiva e democrática em relação às mulheres. Com isso as políticas públicas tornam-se mais eficazes, contribuindo para a redução das assimetrias de gêneros alterando o perfil institucional vigente.

No contexto da educação, tais políticas públicas podem ser utilizadas como instrumentos não somente de garantia do acesso à educação, como também da sua conseqüente permanência. Cury (2002) ressalta que, atualmente, não existe país no mundo que não dê garantia, em seus textos legais, do acesso da sua população à educação. Sobre a permanência, Dantas (2013, p. 35) ressalta que,

como direito social, a educação deve ser garantida em todos os níveis, do fundamental ao ensino superior, além de ser assegurada a inclusão de alunos oriundos das camadas menos abastadas de nossa sociedade, deve-se garantir a sua permanência até a conclusão do seu curso.

Desse modo, a educação escolar é um dos principais aspectos que fundamentam a cidadania, a qual é necessária para sociedades democráticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos. Vale lembrar que o Brasil foi um dos países em desenvolvimento que assinou em 1993 a *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*, proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -

UNESCO (1993, grifo nosso), em que assume que a educação tem papel vital para o desenvolvimento da nação e que

[...] os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, **proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente** – e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural.

No caso específico deste trabalho, faz-se necessário, ainda, abordar a questão das juventudes, parcela da sociedade que, via de regra, compõe a classe estudantil universitária e onde as desigualdades de gênero também reverberam e constroem modelos reputados como os “adequados” para homens e mulheres.

### 3 JUVENTUDES E CONTEMPORANEIDADE

As relações estabelecidas entre os/as jovens e a sociedade são construídas historicamente a partir das determinações econômicas e sociais. Ao longo do tempo podemos perceber variações no contexto histórico e entre as distintas sociedades. A conotação de idade preparatória para a fase adulta foi estabelecida com a modernidade, e, posteriormente, foi sendo desenvolvida a partir de mudanças materiais dentro da sociedade capitalista. Como afirma Marx (1984, p.49),

[...] uma relação historicamente criada com a natureza e dos indivíduos uns com os outros que a cada geração é transmitida pela sua predecessora, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, por um lado, é de fato modificada pela nova geração, mas que por outro lado também lhe prescreve as suas próprias condições de vida e lhe dá um determinado desenvolvimento, um carácter especial, mostra, portanto, que as circunstâncias fazem os homens tanto como os homens fazem as circunstâncias.

Segundo Nascimento (2019), o termo juventude assumiu características que atendem a lógica das necessidades econômicas, sendo, assim como o gênero, uma categoria em disputa por diferentes entendimentos. Dessa forma,

[...] torna-se impossível um conceito unívoco para a juventude, haja vista a concepção ampliada adquirida na contemporaneidade, desvinculando, por sua vez, a idade do sentir-se jovem ao tempo em que reforça a importância de se pensar as questões biológicas, psíquicas, sociais e culturais do desenvolvimento humano. A discussão acerca do que vem a ser a juventude deve começar a partir da desmistificação desta categoria enquanto somente natural e biológica, posto que se configura como uma construção social, variando conforme as diferentes culturas e ainda no interior de cada cultura (NASCIMENTO, 2019, p. 175).

A juventude, portanto, é vivida de diferentes formas, segundo determinadas condições sociais e históricas. Nesse sentido, assim como Nascimento (2019), adotamos nesse estudo o termo juventudes, contemplando a ideia de que esta categoria é constituída por múltiplas concepções.

Para Catani e Porto (2008 apud NASCIMENTO; CRUZ, 2016), essa categoria pode ser definida por dois registros, a autoidentificação dos sujeitos como jovens e a sua identificação por outros segmentos etários ou instituições, sendo um desafio para a sociedade definir o/a jovem, enquanto para o/a jovem o desafio é definir-se diante de si próprio, no interior de seu grupo e para a sociedade em geral.

Apesar de a literatura apontar a diversidade contida na categoria juventude, no contexto educacional há uma tendência de homogenização dos/as jovens, desconsiderando suas diversidades. Sobre isso, Carrano (2003, p. 160) aponta que “[...] precisamos avançar muito no sentido da extensão do direito à pluralidade aos próprios jovens que, em muitas circunstâncias, são tratados como uma massa uniforme de alunos sem identidade”.

Martins e Carrano (2011, p. 45) abordam que

a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja.

Pesquisando sobre o cenário universitário, Nascimento (2019, p. 176) adota o pressuposto de que o cotidiano neste espaço possui inúmeras regulações que determinam o modo de vida dos/das jovens, e por isso,

investigar o cotidiano demanda que estejamos atentos aos contextos em que os indivíduos estão inseridos e ainda que a nossa atenção se volte aos elementos que no meio social detêm relevância na cotidianidade destes indivíduos, pois são estes elementos que adquirem funcionalidade de normas implícitas ou explícitas na medida em que dão materialidade às regulações impostas na dinâmica de vida das pessoas.

Concordamos ainda com a autora que a educação está imersa em contradições e conflitos do contexto político, social e cultural, devendo ser pensada por meio da problematização dos espaços e discursos educacionais. Sobre esses espaços, Martins e Carrano (2011) discutem que os territórios culturais juvenis se constituem em espaços de autonomia conquistados pelos/as jovens, que são ressignificados a partir de suas práticas. Em complemento, Nascimento e Cruz (2016) apontam que esse processo é semelhante na escola, e podemos dizer, nos diversos contextos educacionais, já que são territórios frequentemente juvenis. Para as autoras,

os diferentes territórios juvenis são lugares simbólicos para o reconhecimento das identidades em comum. Logo, a depender de determinado território é que vai se constituindo o grupo de iguais, que notadamente cria suas próprias políticas de visibilidade pública expressadas pela roupa, pela mímica corporal, por um estilo musical, dentre outras categorizações (NASCIMENTO; CRUZ, 2016, p. 47).

Assim como na pesquisa realizada por Nascimento (2019), consideramos que estudar as vivências de socialização de jovens universitários/as na perspectiva de gênero possibilita

identificar as dificuldades e diferenças enfrentadas por mulheres e homens nas práticas socioculturais que configuram as identidades social política, de gênero, sexual e profissional. Além disso, compreendemos que as opiniões dos/das jovens tendem a convergir cada vez mais, sem eliminar, no entanto, estereótipos de gênero, ou seja, aqueles modelos que eles e elas aprendem desde a infância de como “devem” ser homens e mulheres, de como “devem” se comportar e de como “devem” agir.

Uma vivência cada vez mais predominante entre os/as jovens na contemporaneidade se caracteriza pela emergência de novas formas de intimidade à distância, que segundo Feixa e Leccardi (2010), buscam reequilibrar as disparidades entre as gerações por meio de intercâmbios privados e materiais, por exemplo, heranças e contribuições monetárias, ou imateriais, como o intercâmbio de tempo. Ainda segundo os autores, outro ponto importante é o apoio oferecido em relação à questão do planejamento para o futuro, uma exigência existencial que se coloca como problema para os/as jovens de hoje.

Não menos significativo é o apoio oferecido em relação à questão do planejamento para o futuro, o investimento dos/das jovens nos projetos de formação e trabalho – uma demanda existencial de natureza particularmente problemática para os/as jovens de hoje (FEIXA; LECCARDI, 2010), particularmente para aqueles inseridos na pobreza que vivenciam cotidianamente processos de exclusão por marcadores de gênero, classe, raça, geração e orientação sexual.

Neste trabalho refletimos, a partir da dialética exclusão-inclusão, que os universitários com origem social vulnerável tentam superar sua história de exclusão em busca de uma vida melhor, entretanto, vivenciam uma nova exclusão na universidade por serem considerados/as estudantes de baixa-renda e dependentes da assistência estudantil (SOUSA; SOUSA, 2006).

Ao analisar o capitalismo, pode-se destacar a lógica excludente do trabalho, do modo de produção e da necessidade das sequelas em torno do exército de reserva de trabalhadores para a manutenção do sistema. A grande crise do capitalismo de 1929, conhecida como *Grande Depressão*, que levou a um aumento significativo do desemprego, provocou a intervenção pública na economia por meio de políticas sociais que ficaram conhecidas nos Estados Unidos como *New Deal*, e na Europa como *Welfare States*. Para Sposati (2006), após um período de bonança, foi implantado com mão de ferro um modelo de Estado de responsabilidades mínimas e a cidadania construída no período do *welfare* foi perdendo força no processo de globalização.

A exclusão social, ética e racial vai se expandindo através de metástase de estigma, discriminação, preconceitos, reforçados pelo próprio sistema como um círculo vicioso



inserido para própria manutenção da estrutura. Contraditoriamente, as políticas sociais vão ganhar crescente papel na luta social entre a sociedade e o Estado apontando a necessidade de um pacto de universalização da cidadania, própria dos países de regulação social tardia (SPOSATI, 2006). Portanto,

confrontar a exclusão na sua relação com a inclusão é colocar a análise no patamar ético-político, como questão de justiça social, possibilitando a descoberta de novas identidades e dinâmicas sociais. Ninguém é plenamente excluído ou permanentemente incluído. Não se trata de uma condição de permanência, mas da identificação da potência do movimento de indignação e inconformismo. A exclusão é a apartação de uma inclusão pela presença da discriminação e do estigma. Em consequência, seu exame envolve um significado que tem par o sujeito, ou par os sujeitos, que a vivenciam (SPOSATI, 2006, p. 05).

Teles (2004 apud SPOSATI, 2006), ao analisar as diferenças e assimetrias da igualdade social, vê nela a potência para uma linguagem dos direitos, visto que, ao reivindicá-los, há uma busca pela igualdade prometida a todos, enquanto questão da coletividade.

A discussão sobre juventude envolve ainda a discussão sobre a faixa etária que determina o público englobado neste termo. O *Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA*, formalizado pela lei nº 8069/90, estabelece que a adolescência se inicia aos 12 anos e extingue-se aos 18 incompletos (BRASIL, 1990). Para o Estado brasileiro, a juventude, por sua vez, engloba a faixa etária entre 15 e 29 anos<sup>10</sup>. Já UNESCO (2004) não estipula um período delimitado pela idade, mas relaciona a juventude a intensas transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam de acordo com as diferentes classes sociais, culturas, épocas, etnias, gênero, dentre outros determinantes.

Segundo Pais (1990), existem duas grandes teorias no campo da sociologia no que se refere à juventude: a teoria geracional, na qual a juventude funciona como grupo social com características homogêneas, uniformes, típicas da etapa da existência; e a que vem sendo discutida em larga escala, a teoria classista, a qual apresenta um caráter mais difuso, reconhecendo, intrinsecamente, as múltiplas culturas juvenis, e que pensa a juventude como um conjunto composto de diversidade, tanto de classe social, quanto cultural e de exercício de poder, entre outras dimensões. Nessa perspectiva, emprega-se neste estudo o termo juventudes, no plural, pois, sem este, toda a especificidade perde o sentido. Essa categoria de análise tem a intenção de marcar as inúmeras possibilidades presentes no referido termo.

---

<sup>10</sup> Critério estabelecido pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE).

Reguillo (2000) advoga sobre a necessidade de reconhecer os/as jovens como sujeitos de direitos, com limites, processos particulares, possibilidades e potencialidades em relação a outros grupos. Além disso, chama a responsabilidade de refletir sobre a singularidade e diversidade. É necessário, portanto, assumir que existe a diversidade na condição juvenil, que precisa ser dimensionada e articulada com a evidência empírica, analisando-se as trajetórias circunscritas nas relações sociais diversas, ricas e complexas, que se alteram conforme o tempo, os espaços e contextos em que estão inseridos.

Segundo Vygotsky (1996), cada sujeito passa pela juventude de acordo com suas possibilidades dadas por sua classe social. Além disso, para o autor, dois fatores habilitam o/a jovem a sentir-se parte de sua classe social e dela participar: a vivência em sua comunidade, partilhando de atividades e interesses em comuns; e o uso de conceitos que aprimoram as atividades e interesses da ideologia de sua classe.

Portanto, trabalharemos com o entendimento de que juventude é uma faixa etária inerente a vida de todo ser humano, com determinações de base biológica, e também psicológicas, mas que o seu significado e a sua construção se dão de acordo com as condições econômicas, sociais e históricas.

As perspectivas e os comportamentos da juventude ao serem examinadas pelo gênero, raça e classes sociais ganham relevante contorno para captar a juventude no contexto ao qual estão inseridos. O conceito de gênero é relevante para examinar as perspectivas e os comportamentos da juventude, pois permite identificar como se estabelecem redes de relações sociais e políticas e entre os gêneros. Igualmente, enquanto variável sociocultural, mas compreendendo que esse fenômeno é parte da totalidade, é importante entender que

[...] legados culturais podem, por exemplo, promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascarar sua tendência intrínseca a criar subclasses. [...] apesar de ser capaz de tirar vantagens do racismo ou do sexismo, o capital não tem a tendência estrutural para a desigualdade racial ou opressão de gênero, mas, pelo contrário, são eles que escondem as realidades estruturais do sistema capitalista e dividem a classe trabalhadora (WOOD, 2011, p. 229).

Aruzza (2011) ressalta que o gênero é um fator poderoso de divisão ideológica e política do qual o sistema capitalista se apropria para tirar benefícios. Por isso, é fundamental relacionar gênero, classe e raça, além de investigar a complexidade entre elementos patriarcais arcaicos que estão intrinsecamente ligados ao capitalismo.

Na compreensão do fenômeno proposto, há que se trazer à baila um conceito apresentado recentemente ao debate público, o da interseccionalidade. Parte-se da ideia de que as vivências de vida são diferenciadas entre homens e mulheres e entre negros e brancos.

Elas tornam-se ainda mais diferenciadas quando somadas na análise às categorias de classe, geração, regionalidade ou orientação sexual, e/ou religião, por exemplo. Assim, esse conceito, segundo Crenshaw (2002, p. 177),

[...] busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Tal conceito busca responder às críticas de que as diferenças sexuais, étnicas ou geracionais ficavam silenciadas quando se reduziam os problemas sociais a dimensões classistas. Em particular, o feminismo destacava a ausência de problematização da maneira pela qual as mulheres eram excluídas da história, e a cultura feminina era desqualificada como pertencente ao campo da natureza, em oposição ao da cultura e da razão.

Como define Crenshaw (2002), a interseccionalidade é uma sensibilidade analítica, uma maneira de pensar sobre a identidade e sua relação com o poder. Serve para que os problemas sejam discutidos e compreendidos de maneira mais fácil. Para a autora, o termo trouxe à luz a invisibilidade de muitos cidadãos. Ao usar o conceito, a jurista pretendia realçar as múltiplas vias por meio das quais a opressão racial e a de gênero são vivenciadas. Em uma perspectiva interseccional o gênero está relacionado à classe, raça, etnia, orientação sexual, idade, dentre outros eixos de análise.

Para Hirata (2014), uma boa síntese do conceito é apresentada por Bilge (2009, p. 70 apud HIRATA, 2014), para quem

a interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais.

A formulação de Crenshaw (2002) aborda a interseccionalidade como uma proposta que considera as múltiplas fontes de identidades sociais e os sistemas de opressão, dominação ou discriminação que se interseccionam. Como exemplo, podemos pensar na mulher negra, que é duplamente oprimida pelo gênero e pela raça. A autora propõe que a interseccionalidade pode ser dividida em duas categorias: estrutural, que remete a aspectos como a violência contra as mulheres baseada na raça ou na etnia, a discriminação de mulheres racializadas no

emprego e na educação; e política, em que discute que as mulheres de comunidades racial, cultural ou economicamente marginalizadas, que desafiam as práticas discriminatórias, têm maior risco de enfrentar consequências de ostracismo e desaprovação dos membros de seu grupo do que mulheres de grupos raciais dominantes.

Portanto, neste estudo, o gênero não será analisado descontextualizado de suas macrodeterminações. É certo que os indivíduos ou grupos podem experimentar múltiplas formas de opressões sobrepostas e simultâneas e que cada configuração apresenta um cenário único de barreiras sociais. De um ponto de vista marxista, nenhuma forma de opressão pode ser entendida ou superada isoladamente e a luta contra a opressão e a exploração deve contemplar e incluir todas as camadas de oprimidos.

Um dos mecanismos para superação da opressão vivida pela juventude está na formulação de políticas que atuem sobre a vulnerabilidade e risco social vivido por essa parcela da população. Nascimento (2019) aponta como marcos importantes da construção de uma política direcionada para a juventude: a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), que buscou articular os diversos programas federais de juventude em execução por diferentes órgãos; do Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), órgão de consulta e preposição composto por governo e sociedade civil; e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), que realizava ações de aceleração de escolaridade, qualificação profissional e execução de ações comunitárias.

Em 2013, por meio da Lei nº 12.852 foi instituído o Estatuto da Juventude, que estabeleceu os direitos dos/das jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e a criou o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Entre os princípios do Estatuto estão: promoção da autonomia e emancipação dos/das jovens; valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações; reconhecimento do/da jovem como sujeito de direitos universais, geracionais e singulares; respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude (BRASIL, 2013).

Um dos direitos reconhecidos por essa Lei é a educação de qualidade, com garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive o direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, indicando-se ainda que “as escolas e as universidades deverão formular e implantar medidas de democratização do acesso e permanência, inclusive programas de assistência estudantil, ação afirmativa e inclusão social para os jovens estudantes” (BRASIL, 2013).

O/A jovem contemporâneo/a experimenta um paradoxo que se reflete no mundo acadêmico ao se inserir em uma universidade. Esta instituição é vista como oportunidade de

mudança de classe social através dos novos conhecimentos. Assim, a universidade supostamente passaria a contribuir diretamente para a construção de uma forma de pensar do jovem que o possibilitasse a transformações pessoais capazes de repercutir na realidade social. Entretanto, é possível observar que os cursos universitários tendem a se voltar cada vez mais para o atendimento das exigências do capitalismo (CHAUÍ, 2001), e desconsideram a transformação social como ferramenta possível para a desconstrução dos paradigmas contemporâneos.

Em relação à raça, segundo o IBGE<sup>11</sup>, em dez anos (2004-2014) a juventude brasileira (18 a 24 anos) ampliou seu acesso à universidade em mais de 25%, demonstrando certa tendência à democratização no ensino superior. Os dados indicaram também o aumento da população negra egressa da escola pública nas universidades públicas, embora tenham permanecido as desigualdades de acesso diretamente relacionadas à cor, à situação econômica e à região de origem. Assim, embora os/as jovens negros/as pertencentes à classe baixa sintam a universidade como uma via de acesso para a sua inclusão social, os/as estudantes brancos/as, ricos/as e das regiões Sudeste e Sul do Brasil continuam hegemônicos nos bancos universitários.

Portanto, historicamente o espaço universitário vem sendo ocupado pela classe favorecida e a permanência das camadas populares nas instituições foi relegada a plano secundário. Vemos que não basta o acesso à universidade, faz-se necessária uma série de mecanismos para esses/as jovens permanecerem e finalizarem seus cursos. Para equacionar esse cenário desigual, o Brasil tem implementado um conjunto de medidas que propõem reparações históricas às minorias, avançando qualitativa e quantitativamente em mecanismos de acesso e permanência à educação superior, notadamente por meio de programas de assistência estudantil direcionados às instituições públicas de ensino.

---

<sup>11</sup> Informações pautadas na reportagem intitulada: **Número de estudantes no ensino superior aumenta: maioria ainda é branca e rica**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/ensino-superior-avanca-25-pontos-percentuais-entre-jovens-estudantes-em-10>> Acesso em: 12 de jul. 2018.

### 3.1 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

A política pública de educação visa tornar mais democrático o acesso da população sem distinção de raça ou classe. Nessa perspectiva, busca eliminar os obstáculos sociais postos pelo próprio sistema capitalista aos mais desfavorecidos em estabelecimentos de ensino público. Com a promulgação da Constituição Federal de 1998, ocorreu a inclusão, nos inscritos da lei, dos direitos políticos e sociais dos cidadãos, materializando como garantia a Assistência Social a segmentos considerados em situação de risco social e vulnerabilidade. Em seu capítulo III, referente à educação, os artigos 205 e 206 expõem sobre o direito de todos e o dever do Estado, bem como sobre a igualdade de condições para acesso e permanência na escola:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1988).

Em relação à política educacional sobre o acesso e a permanência na escola, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, a qual apresenta dispositivos que amparam a Assistência Estudantil (BRASIL, 1996). Por sua vez, em 2001, o FONAPRACE propôs o Plano Nacional de Assistência Estudantil, que serviu de base para as ações nessa área, incluindo a elaboração de propostas referentes a recursos orçamentários para programas de Assistência Estudantil (FONAPRACE, 2012). Este plano foi reformulado em 2007 e pautou as discussões das Instituições de Ensino junto ao Ministério da Educação, levando à instituição da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que estabeleceu o Programa de Assistência Estudantil – PNAES (FONAPRACE, 2012).

Após passar por reformulações, e decorrente dos esforços coletivos para consolidação de uma luta voltada para garantir a pauta da igualdade<sup>12</sup> de oportunidades

---

<sup>12</sup> Adota-se aqui que a “definição de igualdade é ampla e enfatiza tanto a igualdade de oportunidades como a igualdade do resultado da educação. Porém, a igualdade na educação é, portanto, não apenas uma questão de oportunidades oferecidas no sistema de ensino, mas tem a ver com os resultados reais das diversas opções educativas e do desempenho de diferentes grupos de alunos por intermédio do sistema de ensino” (OECD, 2004, tradução nossa).

aos/às estudantes do ensino superior público, o PNAES foi reformulado na forma do Decreto nº 7234 (BRASIL, 2010a). No mesmo ano a Portaria Normativa nº 25/2010 (2010b) estabeleceu o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (PNAEST).

Os referidos programas possuem um conjunto de medidas de inclusão sociais destinadas, em especial, aos grupos oriundos de camadas populares para que tenham condições de acesso e permanência, garantindo o direito à educação superior. Essas medidas devem ser postas de tal maneira a prover apoio a diversas áreas das necessidades do sujeito, tanto no desempenho acadêmico como na trajetória na universidade, de modo que garantam o acesso e posteriormente se evite tanto a retenção como a evasão institucional.

Assim, são estabelecidos como eixos norteadores para as ações de assistência e permanência estudantil: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

No século XX, o Brasil aumentou sua riqueza, embora não tenha ocorrido distribuição de renda. As desigualdades sociais, especialmente no campo da educação, se mantiveram nesse período, visto que o número de pessoas que tinham acesso à educação escolarizada era extremamente reduzido. As escolas eram insuficientes, o projeto pedagógico sofria alterações frequentes em decorrência dos jogos político-partidários. Em geral, o sistema de ensino existia para atender à classe dominante brasileira, reforçando e consolidando métodos que difundiam e produziam os valores estabelecidos para beneficiar a classe das elites.

Nessa ótica, embora a educação já fosse um direito social, essa se organiza em um espaço de desigualdade, com maior reflexo no cenário brasileiro. Segundo Magalhães (2012, p. 89),

pesquisas realizadas pelo IPEA, no final da década de 90, demonstraram, entre outros dados, que apesar de ter havido um crescimento do número de jovens que tem acesso à educação escolarizada, esse crescimento ocorre apenas no primeiro segmento da formação escolar – o ensino fundamental. E, ainda assim, quando se comparam os dados de escolaridade da população de crianças e jovens brancas e das negras, os números apresentados revelam que os níveis de desigualdade, tanto no acesso quanto na conclusão das etapas iniciais da escolarização, aumentam consideravelmente para as pessoas da raça negra.



Sendo assim, constata-se que os/as jovens das classes populares sofrem com maiores dificuldades em relação ao acesso e à permanência no cotidiano acadêmico. Nessa mesma perspectiva, foi preciso criar estratégias urgentes para reduzir a baixa escolaridade e o analfabetismo. De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010, os homens brancos com ensino fundamental incompleto correspondiam a 42%, enquanto os pretos ou pardos com ensino fundamental incompleto chegavam a 59%. Em relação às mulheres, foi verificado que mulheres brancas com ensino fundamental incompleto diziam respeito a 41%, em contrapartida, mulheres pretas ou pardas com ensino fundamental incompleto contavam com 55, 2% (IBGE, 2010).

Assim, dadas tais informações, verifica-se que o homem negro e a mulher negra são mais prejudicados em relação à educação formal, o que demarca as questões de gênero e raça. Destaca-se ainda que o desempenho educacional das mulheres negras é levemente melhor que dos homens negros; e as mulheres brancas superam os negros, e inclusive os próprios homens brancos (IBGE 2010). Considerando-se que o homem sofre uma cobrança da sociedade para que seja o chefe da família, abordamos a discussão de Saffioti (1987), que afirma que o homem também paga um preço muito alto pelo machismo, não podendo expor seus medos, angústias e devendo ser provedor das necessidades de sua família na sociedade desigual e racista.

Esse processo de corresponder ao comportamento esperado socialmente tem um peso muito maior para o homem negro do que para um homem branco, pois, quando a sociedade olha para o sujeito, ela tende a olhar para o preconceito, para o imaginário racista que foi construído pelos próprios homens historicamente. Assim, o homem negro, dentro do sistema de exploração, que tem como base o patriarcado, o racismo e o capitalismo, tende a ter uma carga maior de julgamentos, e a obrigação de mostrar habilidades cotidianamente para ser aceito.

Ao mesmo tempo, a mulher, apesar de ocupar os espaços educacionais cada vez mais, continua sendo subjugada na sociedade. Observamos nesse recorte que a desigualdade não é somente entre homens e mulheres, mas entre mulheres brancas e mulheres negras, assim como entre homens brancos e negros. Portanto, na sociedade capitalista e racista e, com isso, segmentadora das estratégias de reprodução das relações sociais, ideológicas, políticas e econômicas, tais estratégias servem, tão somente, para a manutenção e padronização das desigualdades sociais.

Com os dados do Censo de 2010, percebe-se que a raça é um elemento extremamente relevante para a análise do tecido social no Brasil, particularmente na



Bahia, levando-se em conta a participação da população negra na história de nossa colonização. A necessidade de se criar mecanismos para sanar ou responder à dívida histórica da sociedade se fazia urgente. Assim, em 2012, foi instituída a Lei nº 12.711, referente ao sistema de cotas para negros/as e pardos/as, com o objetivo de ampliar direitos na educação (BRASIL, 2012).

O texto da lei de cotas garante a destinação de vagas para estudantes de escolas públicas, e, dentro dessa reserva, têm-se dois tipos: cotas sociais e cotas raciais, assim definidas por Frias (2013, p.2):

uma cota social é uma reserva de vagas para candidatos que foram prejudicados injustamente, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades. Uma cota racial é a reserva de vagas para indivíduos de determinada raça, etnia ou cor de pele, especialmente para negros e pobres.

Apesar de ter havido grande resistência por parte da sociedade, partidos políticos e organizações impregnadas com (pré) conceitos e discursos acusatórios, diversas instituições públicas de ensino superior no Brasil começaram a ofertar algum tipo de ação afirmativa a pobres, negros/as ou indígenas.

As ações afirmativas, por exemplo, entram como estratégias de ampliação de direitos com o intuito final de desconstruir cultura, crenças e tradição nas instituições da atual sociedade. Entre 2005 e 2015, os dados do IBGE<sup>13</sup> mostraram o percentual de estudantes negros/as quase dobrando, fato esse associado à implantação de ações afirmativas como as cotas sociais. Segundo esses dados, em 2005 apenas 5,5% de negros/as e pardos/as em idade universitária frequentavam a universidade. Em contrapartida, no ano de 2015, os negros/as em idade de 18 e 24 anos no nível superior chegaram a 12,8%. Tal percentual, entretanto, equivale a menos da metade dos/as jovens brancos/as que atingem, segundo o IBGE, um quantitativo de 26,6 % em 2015.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a UNEB é uma das pioneiras na implementação do sistema de reserva de vagas, com a política de cotas para índios e afrodescendentes, aprovada em 2002 (FERREIRA, 2018).

Destaca-se ainda a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que em 2005 implantou um sistema de cotas, com foco em estudantes oriundos do sistema público de ensino (SANTOS; QUEIROZ, 2005-2006). Segundo Santos e Queiroz (2005-2006, p. 68), com isso

---

<sup>13</sup> Informações pautadas na reportagem intitulada: **Número de estudantes no ensino superior aumenta: maioria ainda é branca e rica**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-12/ensino-superior-avanca-25-pontos-percentuais-entre-jovens-estudantes-em-10>> Acesso em: 12 de jul. 2018.

os/as negros/as elevaram sua participação nesta universidade para 74,6%, embora, seja importante ressaltar que

o crescimento da presença dos negros ficou por conta do aumento da participação dos pardos. O aumento da participação dos pretos foi mais discreto, passando de 13,6% em 2003, para 17,1% em 2005. Isso representa, efetivamente, um avanço no acesso da população negra à Universidade. No entanto, é importante não perder de vista que, se a redução da participação dos brancos em 19,3 pontos percentuais, isto é, de 40,9%, em 2003, para 21,6% em 2005, como apontamos anteriormente, significou um equilíbrio entre sua participação na Universidade e sua expressão no conjunto da população baiana, o crescimento na participação dos negros em 19,2 pontos percentuais, ou seja, de 55,4% em 2003, para 74,6% em 2005 ainda não foi suficiente para que eles estejam representados, na Universidade, na mesma proporção em que comparecem no conjunto da população do Estado, na qual representam mais de 80%.

Na última década, pode-se afirmar que uma das principais discussões na educação superior era a inclusão social do sujeito de camadas populares nas universidades públicas. Com isso, o debate das cotas como política de ampliação e de democratização predominava nas análises e nas reivindicações sociais. Na medida em que as políticas sociais promoveram uma diversificação do espaço universitário, percebe-se que a igualdade não depende apenas de acesso. É preciso garantir também a permanência, e para isso se faz necessário o apoio às necessidades concretas do sujeito, seja no acompanhamento acadêmico, cultural, social, apoio psicológico e financeiro para amenizar as dificuldades econômicas. Além disso, é sabido que os/as estudantes dos grupos desfavorecidos são menos propensos a ter familiares com nível superior que reconheçam a importância da formação universitária. Com isso, a universidade deve estar atenta para promover ações capazes de apoiar e influenciar na persistência do sucesso acadêmico.

Sobre a assistência e permanência estudantil, é importante registrar o papel das instituições públicas de ensino superior, notadamente das federais, na construção da dessa política enquanto um direito social (ALMEIDA, E., 2017). Desse modo,

inquieta com as desigualdades sociais presentes no ambiente escolar, as universidades buscavam desde o início da década de 1980 desenvolver ações concretas e sistemáticas na área da assistência estudantil [...]. Igualmente, há que se destacar o protagonismo da União Nacional dos Estudantes (UNE) pelo reconhecimento da assistência estudantil como direito inarredável dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior (ALMEIDA, E., 2017, p. 56).

A partir dessa discussão, acreditamos que já esteja reconhecida a importância da questão do acesso e da assistência estudantil para a efetivação do direito à educação

superior. Entretanto, ainda é preciso avançar em torno da consolidação, expansão e universalização das ações de assistência estudantil que estão sendo desenvolvidas nas universidades públicas e a criação de programas de caráter acadêmico, social e cultural.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE<sup>14</sup>, que congrega gestores e profissionais responsáveis pelos assuntos estudantis das Universidades Públicas Federais, vem defendendo a ampliação do acesso, a democratização do ensino e o apoio às questões da permanência dos/das estudantes, em especial aqueles/as que têm dificuldades socioeconômicas. Em defesa do princípio da redução das desigualdades sociais, foram realizadas diversas pesquisas com o objetivo principal de conhecer as principais causas de evasão da universidade, sendo identificado que a questão socioeconômica era o ponto central para a não permanência dos/das estudantes oriundos/as de camadas populares.

Portanto, é preciso reconhecer que o PNAES, constituído no âmbito do Ministério da Educação, é um importante mecanismo para a consolidação de ações que visam à permanência e à conclusão do/da discente oriundo/a de camadas populares da sociedade. Sua finalidade está relacionada à redução das taxas de retenção e evasão institucional, como também visa contribuir para a promoção da inclusão social pela educação e tentar diminuir as disparidades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior (BRASIL, 2010a).

Entretanto, não se pode perder de vista que a Assistência Estudantil, como qualquer outra política pública, na sociedade capitalista, traz um caráter contraditório. Assim, se por um lado apresenta um discurso que ameniza as desigualdades através do acesso aos direitos sociais, por outro, reproduz a exploração da força de trabalho, pois em um modo de produção capitalista sabe-se que essas desigualdades são necessárias para a continuidade das forças produtivas do capital, conforme afirmam Sposati et al. (2010). Tais autores assinalam ainda que as sociedades com formações econômico-sociais constituídas pelo comando do modo de produção capitalista tornam a pobreza e a desigualdade, vinculadas, visto que é na exploração que se constituem a desigualdade e a pobreza.

---

<sup>14</sup> Órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

De forma semelhante, Netto (2007) ressalta que a desigualdade e a pobreza não são meras determinações econômicas, elas fazem parte da complexa relação da natureza político-cultural vigentes nas várias formações econômico-sociais capitalistas.

O desafio da inclusão social de pessoas por meio da educação impõe à Assistência Estudantil a responsabilidade de garantir a todos, sobretudo aos que estão em situação de vulnerabilidade social, a possibilidade de desenvolverem seus potenciais, suas inteligências e habilidades (ALMEIDA, E., 2017). O direito à educação, como dever do Estado e da família, deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, a fim de prepará-lo para o exercício da cidadania e a formação para o trabalho. Contudo, não basta apenas declarar como direito, é preciso promover as condições necessárias para a sua efetividade.

Diante dessas dificuldades, os/as estudantes são levados a criar estratégias e mecanismos individuais para permanecer e concluir nas instituições educacionais. Assim, para Castro (2009, p. 242), “as dificuldades de ordem emocional e financeira, numa relação direta entre si, afloram inseguranças e medos, que, dependendo da situação de cada um, determinarão estratégias e encaminhamentos múltiplos e diferenciados”.

As estratégias individuais relacionadas às dificuldades, sejam de ordem emocional ou financeira, ou ambas, também podem ser observadas naqueles que tiveram acesso ao direito à moradia estudantil, que é viabilizado por meio da política estudantil para estudantes oriundos/as de camadas populares e de região diferente daquela onde está localizada a universidade em curso.

No direito positivo brasileiro a residência é garantia constitucional. Entretanto, essa proteção fortaleceu seu discurso apenas no ano de 2000, com a Emenda Constitucional nº 26 (BRASIL, 2000), cuja inserção está no rol dos direitos sociais. Este direito pode ser definido de forma simples como o direito a ter um lugar adequado para se viver, em que haja a possibilidade de uma vida digna e saudável. A ideia básica corresponde ao direito de viver com segurança, paz e dignidade, conforme Moraes e Dayrell (2008).

Como todos os direitos, a residência sofre os impactos do neoliberalismo desde o início da década de 1990, e por meio das políticas de Assistência e Permanência Estudantil, inicia-se uma luta pelo direito de permanecer estudando. Nesse contexto, começam as reivindicações e as problematizações fundadas na realidade dos/das discentes que, em muitos casos, vivenciam a graduação e a Residência Estudantil com enorme desafio, conforme afirmam Dutra e Santos (2017).

Nos espaços das residências estudantis existem inúmeros conflitos em seus aspectos sociais, uma vez que cada morador/a é possuidor/a de histórias de vidas distintas, estas advindas de um contexto social que abrange uma cultura secular impregnada de machismo, preconceito e racismo. Essa constituição histórica tem impacto dentro da residência estudantil, a qual, conseqüentemente, gera conflitos que repercutirão na vida do/da estudante, afetando em maior ou menor grau seu desempenho.

Ao tratar sobre diferentes vivências em residências universitárias da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Dantas (2013) ressalta que existe o desafio de adaptação a um ambiente coletivo, onde partilham o mesmo espaço físico pessoas de diferentes culturas, idades, sexos, religião e orientação sexual. É neste contexto que a autora destaca a importância, por exemplo, de bolsas de permanência para os/as residentes, instrumento que contribui para que os/as estudantes possam se manter nas universidades. Sua pesquisa evidenciou como o benefício da bolsa residência, apesar do baixo valor ofertado à época de R\$ 200,00 (duzentos reais), foi crucial para vários/as estudantes. Por morarem longe de suas cidades de origem, os/as entrevistados/as relataram que, se não fosse pelo auxílio, não teriam como se manter na universidade, porque, apesar de se tratar de uma instituição pública, ela demanda gastos com apostilas, livros, passagens, alimentação, entre outras despesas.

No entanto, pode-se questionar, ainda, se a concessão de bolsas de permanência é a única estratégia que pode fazer com que esses/as estudantes permaneçam regularmente em seus cursos. Quais são as outras demandas experienciadas por esses/as estudantes residentes e que podem ser objetos de políticas públicas com o objetivo de garantir essa permanência? Além disso, especificamente no caso de jovens estudantes do sexo feminino que enfrentam as dificuldades impostas pelas relações de gênero, o que pode ser feito?

Tais questionamentos são importantes, pois a prática tem apontado o que Nascimento e Arcoverde (2012, p. 172) chamam de “processo de bolsificação”, que remete à concentração de investimentos na disponibilização de recursos financeiros, em modalidades que são conhecidas como bolsas (Bolsa Auxílio, Bolsa Permanência, Bolsa Moradia, entre outros). Moraes e Lima (2011) consideram que isso decorre, entre outros fatores, de uma tendência à assistencialização das políticas educacionais, com ações fragmentadas e guiadas por uma lógica imediatista, emergencial, individualizada e direcionada para as necessidades de sobrevivência, que pode ser confundida com uma filantropia institucionalizada.

Como consequência, observa-se a implementação de programas seletivos, que atendem apenas os mais vulneráveis entre os vulneráveis, o que para Cislighi e Silva (2012, p. 507), “reforça o mercado e a individualidade como parâmetros societários: com a bolsa, o aluno consome no mercado, de forma isolada”. Além disso, para os autores, tal contexto conduz à ausência de um debate direcionado à universalização da política de Assistência Estudantil, com ampliação de direitos, por meio de programas que atinjam um contingente maior de estudantes, como, por exemplo, os Restaurantes e Residências Universitárias.

Dantas (2013, p. 21) destaca que a inserção de estudantes de baixa renda e em estado de vulnerabilidade social no ensino superior que passou a acontecer nos últimos anos, impõe

[...] a necessidade de se ampliar as políticas voltadas a atender a demanda educacional em nosso país, e repensar mecanismos para fortalecer as estratégias de permanência nas Universidades Federais. Também é relevante destacar a educação como um processo que se articula a outras políticas e necessidades, como assistência social, saúde, moradia, dentre outras.

A autora defende ainda que

a assistência estudantil consiste nada mais que garantir que as desigualdades possam ser minimizadas por meio de ações que permitam a inserção de alunos carentes economicamente nas Instituições de Ensino Superior, por meios de programas como o PROUNI ou por meios de ações afirmativas, cotas e outros meios. Além da inserção, é de suma importância pensar a permanência desses alunos até a conclusão de seu curso, para que de fato o direito à educação seja efetivado. É relevante acompanhar de perto as ações desenvolvidas pelas Instituições Federais neste País (DANTAS, 2013, p. 53).

Diante disso, consideramos que, se as políticas públicas garantirem apenas o acesso à educação, elas não serão eficazes, a menos que garantam a continuidade dos estudos desses/as estudantes no sistema educacional. Portanto, é fundamental um acesso disponível com recursos e o apoio necessário para que os sujeitos possam ter novas oportunidades. As universidades devem trabalhar com serviços que desenvolvam acompanhamento pedagógico adequado, apoio e orientação cultural. As ações devem ser direcionadas para questões de gênero, raça e classe, como também é preciso pensar contribuições para a política de Assistência Estudantil capazes de gerar uma mobilização social realmente suficiente para impulsionar mudanças na sociedade, promovendo o surgimento de um diálogo comprometido com a comunidade e com o papel social das universidades em relação a essas questões, sem perder de vista a reflexão do caráter

contraditório das políticas públicas. Neste trabalho, trataremos de algumas dessas questões especificamente no contexto da UNEB.

### 3.2 A UNEB: NOTAS SOBRE A RELAÇÃO DO GÊNERO E RAÇA NA INSTITUIÇÃO

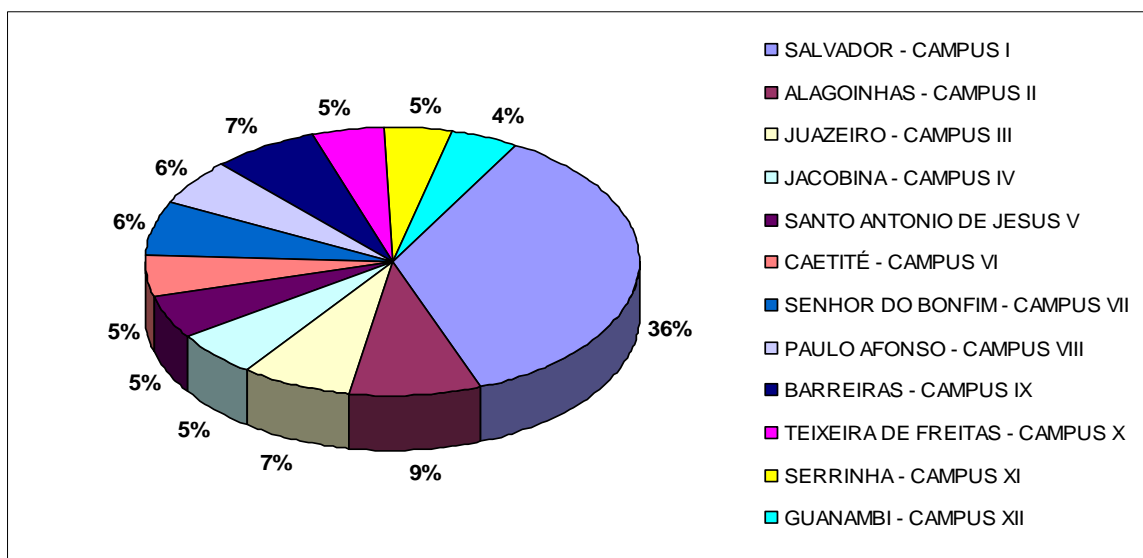
O modelo multicampi da UNEB representa uma significativa experiência em termos de gestão universitária, uma vez que atende a uma larga demanda social distribuída em 24 *campi* e 29 departamentos, se constituindo na maior instituição pública de ensino superior multicampi das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste do Brasil (FIALHO, 2013).

Essa moderna concepção de universidade multicampi foi adaptada pelo ex-Reitor da UNEB, o professor Dr. Edivaldo M. Boaventura, no período de implantação da instituição, respaldado em experiências brasileiras e internacionais. A ideia traz uma característica de organização regionalizada, com autonomia e articulação entre os *campi*, promovendo economia de meios e viabilizando a interiorização da educação superior (FIALHO, 2013). Ainda hoje, as características iniciais da organização da UNEB vêm passando por mudanças, e, embora ainda predomine a oferta de cursos de licenciatura, atualmente ela oferece cerca de 150 opções de cursos com habilitações diversas nas modalidades presenciais e de Educação a Distância (EaD).

No primeiro semestre do ano de 2017, a instituição chegou a ter um quantitativo de 30.214 discentes com matrículas ativas. Essa quantidade envolve todas as modalidades de cursos entre graduação, pós-graduação, presencial, à distância, em todos os departamentos distribuídos pelo estado da Bahia.

No Gráfico 1 podemos perceber a distribuição dos/das alunos/as matriculados/as da UNEB no estado da Bahia por *campi* universitários:

**Gráfico 1** – Estudantes matriculados na UNEB por *campus* – 2017.1



Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

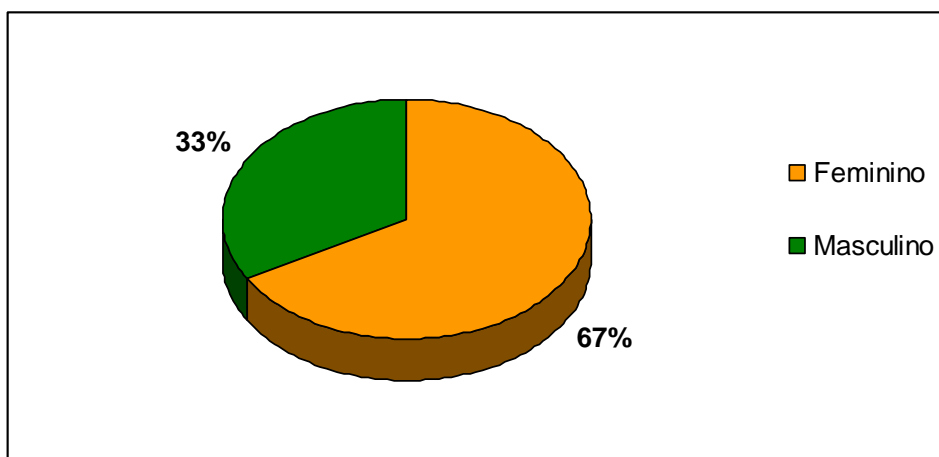
Percebemos que o *campus* de Salvador, que compõe o território de identidade metropolitano, concentra 36% do alunado, enquanto os outros *campi* da UNEB, por estarem localizados em municípios menores, têm um quantitativo bem inferior.

Analisando todos esses *campi*, observamos que dentre o total de estudantes com matrículas ativas, 20.219 se autodeclararam do sexo feminino e 9.995 do sexo masculino, o que representa 66,91% e 33,09%, respectivamente (ou seja, cerca de 2/3 são do sexo feminino e 1/3 são do sexo masculino)<sup>15</sup>. Com essa maioria de contingente feminino, pressupõe-se que deveria haver mais políticas e programas voltados para esse universo. Esses dados estão representados no gráfico 2:

<sup>15</sup> Dados tabulados a partir de tabelas da Secretaria Geral de Cursos da UNEB.



**Gráfico 2** – Distribuição de estudantes matriculados na UNEB, por sexo, 2017



Fonte: Secretaria Geral de Cursos da UNEB, gráfico de elaboração própria.

Os resultados são semelhantes quando se analisam apenas os/as estudantes dos cursos de graduação (retiram-se, aqui, os/as matriculados/as nos cursos de pós-graduação). Há um total de 13.040 discentes do sexo feminino, estas se encontram divididas entre a graduação presencial (10.563 pessoas) e a graduação à distância (2.477 pessoas). Já dentre o sexo masculino com matrículas ativas, cerca de 33% estão na graduação, ou seja, 6.542 pessoas. Esse montante representa um pouco menos de  $\frac{3}{4}$  dos discentes masculinos na graduação, sendo 5.088 na graduação presencial e os 1.454 restantes na graduação à distância<sup>16</sup>.

Dessa forma, percebemos que o ensino superior da UNEB é composto majoritariamente por mulheres. Tais dados coadunam com os do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que se identificam que o número de mulheres ingressantes no ensino superior ultrapassa o de homens, visto que, “segundo uma tendência nacional, as mulheres têm dominado hoje o ensino superior, representando mais da metade dos estudantes do curso de graduação presenciais” (CRUZ, 2012, p. 274). Entretanto, a mulher continua sendo subjugada<sup>17</sup> e discriminada na sociedade, apontando que essa exclusão é essencialmente cultural. Um exemplo disso é a existência de poucas políticas públicas voltadas para o universo feminino, visto que a mulher tem suas especificidades. No caso do ensino superior, observamos que muitas universidades não

<sup>16</sup> Dados tabulados a partir de tabelas da Secretaria Geral de Cursos da UNEB.

<sup>17</sup> Como descreve Silva (2010, p. 569), “é importante ressaltar que, por trás de cada notícia veiculada no jornal ou na televisão, há uma história de vida marcada eminentemente pelo sofrimento e pela dor de estar subjugada a um destino corporal, sexual, cultural e social; mais do que isso: a violência e a discriminação.

dispõem de creches para as estudantes que são mães. Não há também políticas públicas voltadas para fazer com que as mulheres permaneçam nos cursos e possam adentrar no mercado de trabalho com condições de enfrentar as desigualdades entre os sexos neste competitivo mercado.

Segundo informações da Coordenação Geral de Cursos da UNEB, as mulheres estão muito concentradas nos cursos da área de saúde, ilustrando o reforço do imaginário social de que o cuidado é um trabalho direcionado para as mulheres. Bourdieu (2012) aponta o cuidar como eixo principal das carreiras femininas: o cuidado com pessoas doentes; com crianças; secretariando pessoas ou cuidando de casas. O Quadro 1 apresenta os cursos inseridos no Campus I da UNEB, que se dividem em quatro departamentos:

**Quadro 1** – Divisão de cursos por departamento no Campus I da UNEB, 2019

<b>Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET I):</b> abrange sete cursos de graduação, sendo estes: Design, Engenharia de Produção Civil, Física, Química, Sistema de Informação, Superior de Tecnologia em Jogos Digitais e Urbanismo.
<b>Departamento de Ciências Humanas (DCH I):</b> abrange nove cursos de graduação, sendo estes: Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Direito, História, Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, Letras - Língua Inglesa e Literaturas, Letras - Língua Espanhola e Literaturas e Turismo e Hotelaria.
<b>Departamento de Ciências da Vida (DCV I):</b> abrange seis cursos de graduação, sendo estes: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Nutrição.
<b>Departamento de Educação (DEDC I):</b> abrange quatro cursos, sendo estes: Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia e Psicologia.

Fonte: Sítio eletrônico da universidade, quadro de elaboração própria.

A área de ciências exatas e tecnológicas (DCET – I) concentra um maior número de homens, com 52,96% do total. Porém, um dado relevante está concentrado nos cursos de Física e Química, nos quais há mais mulheres do que homens: das 40 vagas ofertadas no curso de Física, 28 foram preenchidas por mulheres; já no curso de Química, esse quantitativo é ainda mais representativo, com 82 vagas preenchidas por mulheres e apenas 38 por homens<sup>18</sup>. Nacionalmente, esse marcador não se observa nesses cursos, podendo ser considerado uma tentativa de ruptura com o sexismo das profissões.

<sup>18</sup> Dados tabulados a partir de tabelas da Secretaria Geral de Cursos da UNEB.

Outro ponto que devemos considerar são os cursos da área de ciências humanas, que historicamente têm a tradição de abarcar um quantitativo muito maior do sexo feminino. Na UNEB os dados demonstram que em 2017.1 havia 56,52% de mulheres entre os discentes e 43,47% de homens nesta área<sup>19</sup>. Esse fato ilustra que os homens estão ocupando mais esse campo, gerando uma mudança de padrão e contribuindo também para “[...] desconstruir a ideia de que somente mulheres preferem cursos na área de humanas” (CRUZ, 2012, p. 273).

Outro dado que reforça que o sexo feminino está ganhando força no meio universitário refere-se ao número de matriculados nos cursos da área de educação. No Campus I na modalidade presencial, dos 1.039 discentes do DEDC, 799 são do sexo feminino e 231 do sexo masculino. O curso de Pedagogia possui 558 mulheres e conta com apenas 92 homens.

A diferença, entretanto, é mais marcante nos cursos da área de saúde, em que 1.022 discentes são mulheres e apenas 288 homens<sup>20</sup>. Aqui, percebemos que o dado majoritário referente às mulheres acena para o que historicamente o sexo feminino foi direcionado a fazer: ensinar e cuidar – reafirmando o pré-instituído no imaginário da sociedade, considerando o reforço da reprodução dos papéis sociais sexuais. Assim, “identificar a segmentação por sexo nos cursos significa revelar as ‘marcas presentes’ na formação acadêmica, destacando em que medida tem responsabilidade nessa segmentação, reproduzindo-as e reforçando-as com suas próprias barreiras internas” (CRUZ, 2012, p. 270).

Nesse contexto, investiga-se, também, a ocorrência de reprodução ou de ruptura em cursos do ensino superior que vão representar conservação ou mudança no acesso aos campos de trabalho. Interessante perceber que o estado da Bahia tem uma história bastante forte com o coronelismo, racismo e patriarcado. A consolidação das mulheres nesse espaço não deixa de ser uma conquista, afinal, o peso da história repercute na contemporaneidade, ao exigir resistência pela mulher.

No que se refere ao recorte racial, a UNEB se insere em um estado que, segundo dados do IBGE, em 2010, tem a maior parte da população negra ou parda. No caso de Salvador, 741.750 mil pessoas se autodeclararam negras, enquanto 1.378.830 se autodeclararam pardas, representando cerca de 79% da população da cidade<sup>21</sup>. Assim, é necessário verificar como está a inserção dessa grande parte da população na instituição universitária.

---

<sup>19</sup> Idem

<sup>20</sup> Idem

<sup>21</sup> Conforme consulta ao sítio eletrônico do IBGE. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/pesquisa/23/25359>> Acesso em: 10 jul. 2018.

Segundo os dados fornecidos pela Coordenação Geral de Cursos da UNEB, 9.192 discentes são cotistas, sendo que no Campus I – Salvador ocorre uma concentração de 23,89% da totalidade – 2.196 estudantes negros/as ou pardos/as. No caso do sexo feminino, 1.384 são cotistas negras, divididas em 1.367 na graduação e 17 nas demais categorias<sup>22</sup>; e mais 35 cotas para índias, onde 34 estão na graduação e 01 na pós-graduação, totalizando na graduação 1.401 cotistas, ou seja, 42,85% das mulheres da graduação entraram pelo sistema de cotas no período 2017.1. Para os homens, são 750 cotas para negros, divididos em 720 na graduação e 30 nas demais ofertas, mais 27 cotas para índios, desses, todos na graduação. Assim, 747 homens na graduação, ou seja, 42% dos homens da graduação entraram pelo sistema de cotas no período 2017.1. A UNEB, dentro dos seus limites e possibilidades, tenta superar os desafios e contribuir para a democratização do ensino no sistema educacional, incluindo grupos tradicionalmente caracterizados como minorias (negros/as, índios/as) que historicamente foram/são pouco beneficiados com o sistema educacional. Entre elas, como mencionado destaca-se com uma das pioneiras na instituição do sistema de reserva de vagas. Além disso, possui uma Pró-Reitoria de Ações Afirmativas, além da estrutura da PRAES, que busca promover práticas de equidade a todas as diversidades: étnicas, raciais, culturais, de gênero, de geração/faixa etária, de inserção territorial-geográfica, de condições físicas e/ou históricas desvantajosas e outras, que compõem a universidade<sup>23</sup>.

Entretanto, não é suficiente que as universidades estabeleçam o sistema de cotas, é preciso garantir a permanência dos/as estudantes cotistas com a implantação da educação para a diversidade que visa

[...] harmonizar a convivência de diferentes grupos sociais que não tem a mesma história, mas que vão compartilhar uma história coletivamente; promover a justiça social, considerando as distinções dos segmentos sociais, permitir o acesso de todos os seres humanos aos bens intelectuais, materiais, espirituais e naturais. (CRUZ, 2016, p.3).

Além disso, se por um lado as cotas são estratégias “privilegiadas” para a minoria que geram impactos simbólicos importantes, por outro, tem-se cada vez mais clareza da necessidade de implantação de um conjunto integrado de ações de assistência ao/à estudante, desde o Restaurante Universitário, melhorias das residências estudantis, creches para mães estudantes e outros projetos que acolham e garantam a equidade entre os/as estudantes.

---

<sup>22</sup> Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

<sup>23</sup> Segundo site da instituição. Disponível em: <<https://portal.uneb.br/proaf/>> Acesso em: 29 set. 2019.

Assim, “a democratização do acesso implica na expansão da rede pública, bem como na abertura de cursos noturnos. A democratização da permanência implica na manutenção e expansão dos programas de assistência” (FONAPRACE, 1993, p. 110).

A UNEB, enquanto instituição de educação, tem realizado diversos projetos com o intuito de garantir a assistência aos/às estudantes, porém, consideramos que essas estratégias ainda são insuficientes. A instituição precisa avançar na criação, manutenção e ampliação de programas que garantam a permanência dos/das alunos/as. Surge a necessidade de concentração de esforços no que concerne à implantação dos Restaurantes Universitários, como forma de apoio ao/à estudante no *campus*, dando-lhes margem para otimizar o tempo no ambiente acadêmico, e, assim, contribuir para o melhor desempenho desses sujeitos em formação.

A reflexão sobre o acesso em qualquer instituição de ensino superior público deve se relacionar à compreensão histórica do que é o patriarcado na nossa sociedade, e na abordagem de gênero para compreender os processos transformadores na sociedade. Desse modo, entende-se que a educação no Brasil sempre foi voltada para o controle social e, com isso, percebe-se, através dos dados citados, que, apesar da ampliação das vagas e do acesso às universidades públicas a grande massa dos/as negros/as permanece sem acesso à educação. Esse marcador foi determinante para o distanciamento educacional e salarial entre as raças. Nesse contexto, a UNEB, apesar dos esforços para garantir seu papel social na comunidade unebiana, ainda é limitada frente a tantas necessidades fundamentais para diminuir a desigualdade existente dentro da instituição. A hierarquia entre determinados grupos revela-se

[...] no acesso diferenciado aos cursos do Ensino Superior, que colocam em xeque a possibilidade dos mecanismos de acesso vigentes até o presente momento de serem capazes de garantir, de forma mais equânime, o acesso às diversas áreas do conhecimento dos grupos historicamente discriminados (CARNEIRO, 2016, p. 20).

A permanência dos/das negros/as na universidade, por exemplo, precisa ser discutida entre a comunidade acadêmica, e não, apenas, dentro dos cursos. Esse diálogo deve ser amplo e transcender esses espaços. Deve fazer parte do cotidiano de quem luta pela equidade de direitos. É fundamental a criação de espaços autônomos para refletir e criar estratégias para exigir direitos retirados pela própria história construída pelos homens, e que vem sendo reproduzida pelas instituições de ensino.

Por meio dos dados apresentados foi possível perceber avanços no que concerne à inserção de mulheres na educação superior, inclusive no campo das ciências exatas,

tradicionalmente mais ocupado por homens, embora ainda pese sobre as mulheres limitações que reportam às questões culturais e de gênero. Segundo Cruz (2016, p.14), “isso se relaciona, então, com um conjunto de fatores que dizem respeito ao modo como a ciência foi estruturada, baseada em valores androcêntricos, que dificultam avanços mais significativos para a sobrevivência das mulheres”.

### 3.3 PERFIL DOS/AS ESTUDANTES MORADORES/AS DAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DA UNEB

Traçar o perfil da população de uma instituição não é uma tarefa rápida, mas é muito importante não apenas para os operadores, como também para quem planeja as políticas públicas, particularmente na área da educação superior. Ao realizar o mapeamento dos/das alunos/as de uma instituição de ensino superior, os gestores têm a possibilidade de refletir sobre a universalização da política, como também conseguem identificar os pontos críticos que precisam de solução imediata, dar visibilidade à diversidade, valorizando-a, respeitando-a, promovendo-a na pluralidade de suas manifestações. Com isso, é possível também estimular a instituição a desenvolver ações que contribuam para a superação das desigualdades, entre elas, as de gênero, com programas bem-sucedidos, contemplando a inclusão e permanência qualificada de estudantes na universidade.

A diversidade, como fenômeno ou conceito, estende-se muito além da negritude, da afro descendência, bem como de qualquer ideia de raça, de origem étnica ou de pertença sociocultural. Ela diz respeito às variedades das (e às variações nas) histórias pregressas de indivíduos e grupos, condições socioeconômicas, trajetórias sociais, status, origens geográficas, deslocamentos territoriais, gênero, orientação afetivo-sexual, visões de mundo, práticas culturais, crenças, religiões etc. Acreditamos que a universidade é, por excelência, o *locus* da pluralidade de formação, de produção de conhecimentos e de consolidação de direitos. Nela, e a partir dela, os estudantes, homens e mulheres, poderão contribuir de modo decisivo para a construção de propostas e soluções para os variados problemas que acometem a sociedade brasileira.

Nesse contexto, a residência universitária se apresenta como um espaço coletivo de moradia, que se caracteriza como lugar de potencialidade para promoção de coesão social, trazendo à tona a responsabilidade do poder público. Ao falarmos na residência como um lugar, trazemos a perspectiva de Relph (1979) que não vê o lugar pelo simples significado

geográfico de localização, mas pelos tipos de vivências e envolvimento com o mundo, materializando a necessidade de ter raízes e segurança.

#### Na UNEB as residências universitárias

[...] são destinadas aos estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação da UNEB, com vulnerabilidade socioeconômica, oriundos do sistema de cotas ou não, que não residam na cidade onde o *campus* se situa. A seleção é realizada por meio de critérios estabelecidos no Estatuto das Residências da UNEB (Resolução Nº 133/2001), sendo realizada por cada Departamento. Essas Residências Universitárias são constituídas de imóveis construídos, alugados ou cedidos. Quando cedidos, são feitos mediante Contrato de Comodato firmado com outros órgãos públicos municipais, estaduais ou federais, integrando a estrutura organizacional dessa Universidade, cuja supervisão é inerente aos Departamentos onde estejam situadas as Residências (UNEB, 2018)<sup>24</sup>.

Com a criação do Estatuto Geral das Residências Universitárias da UNEB, Resolução nº 133/2000 (UNEB, 2000), surgiram discussões sobre o aperfeiçoamento das políticas de Assistência Estudantil. Uma das ações desenvolvidas foi a criação do projeto de bolsa-auxílio para estudantes de graduação da UNEB, a partir da Resolução nº. 659/2008 (UNEB, 2008), e, também, a implementação do Programa de Assistência Estudantil (PAE), com a Resolução nº 701/2009 (UNEB, 2009b), que possibilitou o desenvolvimento das políticas públicas voltada para o público estudantil da UNEB. No ano de 2009, houve ainda a implantação da PRAES, que passou a coordenar a estrutura das residências universitárias, além dos programas de bolsas de auxílio e de permanência. Mais recentemente, no que se refere às residências universitárias, destaca-se a criação do novo Regimento Geral das Casas de Estudantes da UNEB, aprovado pela Resolução nº 1.366/2019 (UNEB, 2019).

Sendo assim, tornou-se uma necessidade abordar a temática da Assistência Estudantil na UNEB, com enfoque particular na percepção dos/das estudantes residentes das moradias universitária dos *campi*, conforme proposto nesse estudo.

Nesta seção utilizamos dados fornecidos pela instituição, a partir do preenchimento de informações pelos/as estudantes no Sistema de Inscrição de Bolsa- Auxílio (SISBA), em que os/as residentes se inscrevem para o recebimento do recurso pecuniário disponibilizado pela universidade.

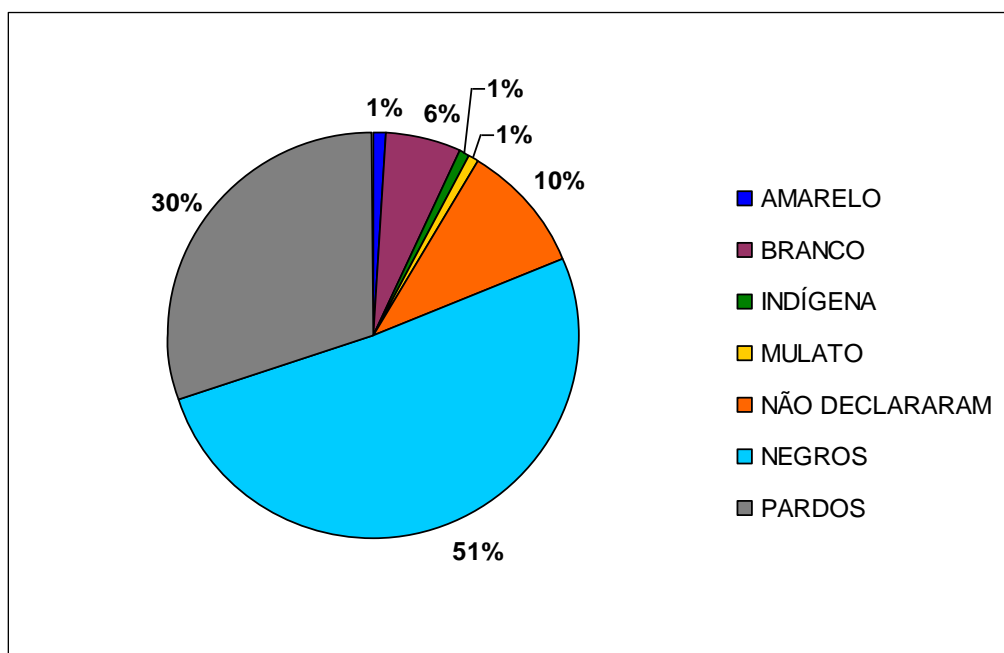
Como foi pontuado, a UNEB possui 30.214 discentes com matrículas ativas (cursos presenciais e a distância). O quantitativo de estudantes residentes da universidade, por sua vez, era de 595, em 2017. Analisando este dado pelo critério cor/etnia, foi identificado que se

---

<sup>24</sup> Vide mais informações no sítio: <<http://www.uneb.br/praes/residencias-universitarias/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

autodeclararam: 302 negros/as, 180 pardos/as, cinco mulatos/as, seis indígenas, 35 brancos/as e seis amarelos/as no ano de 2017.1. Vale destacar que 10% dos/das alunos/as optaram em abster-se de se autoclassificarem, conforme é demonstrado no gráfico abaixo:

**Gráfico 3** – Estudantes que moram na Residência Universitária, por cor/etnia, UNEB, 2017.1



Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

Sabe-se que a política das cotas raciais colocou em outro patamar a discussão do acesso ao ensino superior pela população negra, também é verdade que há muito ainda a ser discutido. Desigualdades de gênero, para além das ditas iniquidades raciais, marcam o acesso, permanência, fluxo e desempenho em todos os níveis da educação nacional. Sabendo que as mulheres negras são vítimas do preconceito tanto sexista quanto racista, vale a pena se debruçar sobre a situação dessa importante parcela da população no tocante ao acesso ao ensino superior – etapa que se encontra ainda bastante elitizada e pouco acessível aos grupos de maior vulnerabilidade social.

Conforme as informações do Gráfico 3, os/as discentes negros/as e pardos/as representam 81% da totalidade de residentes dos *campi* da UNEB, demonstrando uma mudança no perfil do alunado. Infere-se que ocorreu um amplo movimento de reinterpretação do processo de autodeclaração entre os graduandos, possivelmente ao mudar sua visão sobre sua identidade/cor, um marcador muito importante, a partir do momento que lembramos que esteve em curso um projeto brasileiro de miscigenação seletiva e de políticas de imigração europeia, que foram consideradas uma solução harmoniosa para a questão racial.

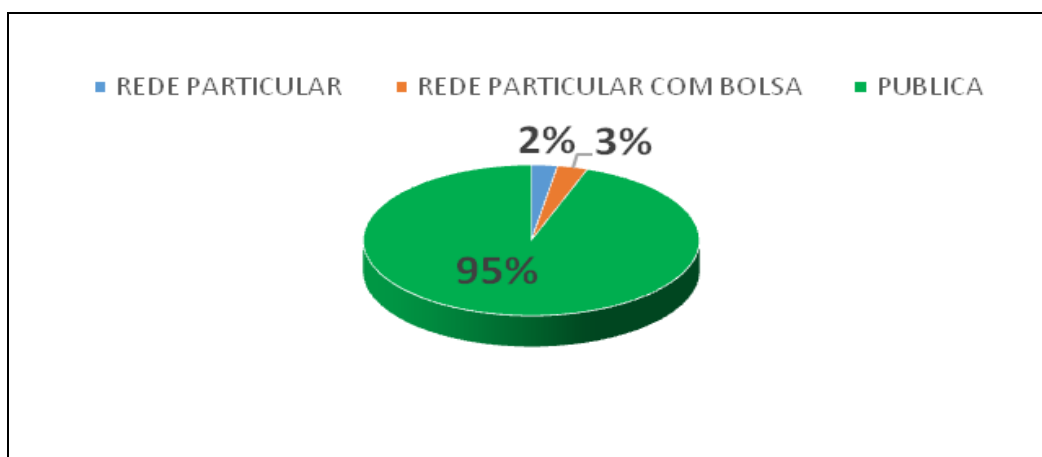


Nessa perspectiva, Schwarcz (2001) aponta que se naturalizou a hierarquia social e a aceitação das diferenças étnico-raciais. O olhar para o corpo negro foi marcado pelo histórico de humilhações, violências e de representações inferiorizadas da sua cultura. Com isso, Munanga (1986, p. 52), sintetiza que “não se pode desconhecer que o mundo negro no seu conjunto vive uma situação específica, sofrendo discriminação baseada na cor da sua pele”.

No momento em que a população negra assume sua cor, lutando contra o que foi historicamente produzido, ocorre uma atitude política. Negros/as de pele mais escura e pele mais clara começam a se unir para questionar e defender o seu real lugar no mundo. No Gráfico 3 percebemos que mais alunos/as se reconhecem e assumem sua posição étnica-racial. Além disso, é necessário destacar que a UNEB, por ser uma entidade pioneira na implementação da política de cotas públicas, favoreceu a acessibilidade e a valorização do/da negro/a.

É evidente que a questão socioeconômica tem um peso crucial, ajudando a entender as desigualdades raciais, o histórico processo de escurecimento da pobreza ou pauperização dos/das negros/as. Um dos aspectos associados à questão socioeconômica é a origem escolar dos/das discentes, que tem impacto no acesso ao ensino superior. No caso dos/das estudantes residentes da universidade, é possível observar os dados sobre o critério da origem escolar no Gráfico 4:

**Gráfico 4** – Origem escolar dos/das estudantes residentes matriculados/as na UNEB, 2017.1



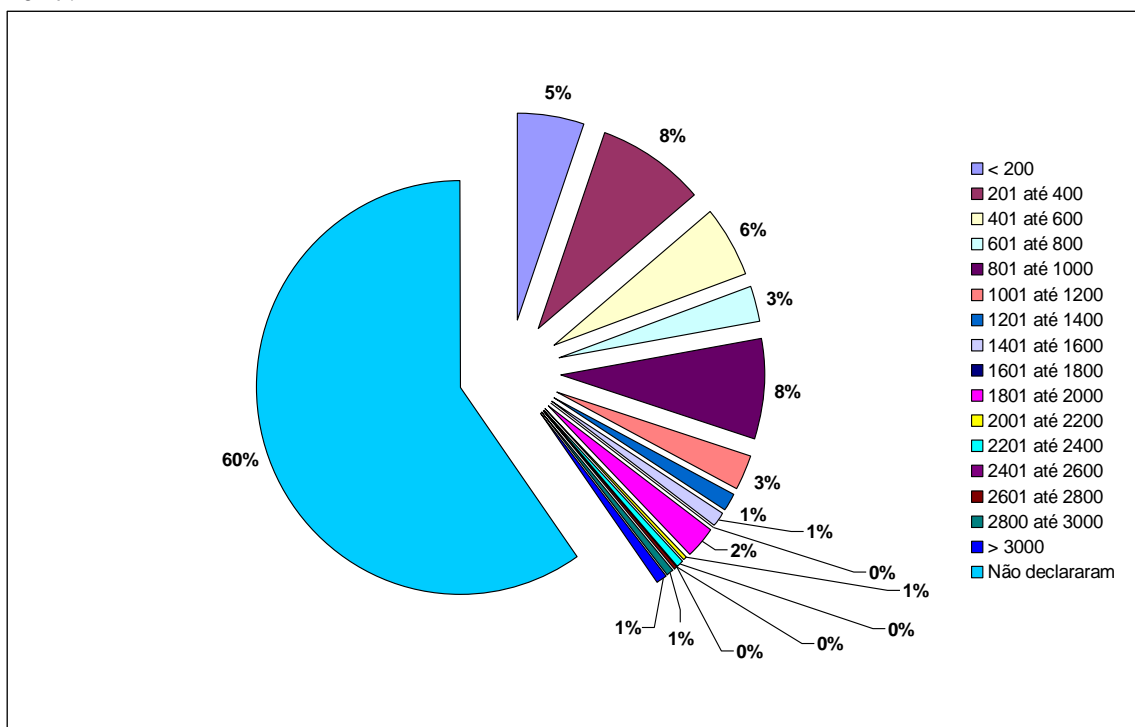
Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

Dentre os 595 residentes universitários que responderam a essa questão, há um total de 95% de alunos/as oriundos/as de escolas públicas, 3% oriundos/as de instituições particulares custeados por bolsa e 2% que vieram de escolas particulares. Para Charlot (2006), o vestibular é um processo extremamente complicado para alunos/as, tornando-se um divisor de águas na

vida dos/das estudantes, assemelhando-se a um ritual de passagem que agrega o status de universitário, garantindo, ao final de sua vida universitária, direitos diferenciados em termos de prestígio social.

Quanto ao critério renda, 60% dos/das estudantes não declararam, porém, dos que declararam, em sua maioria, possuem um rendimento financeiro precário, abaixo de um salário mínimo, conforme o Gráfico 5. Constata-se que 30% dos/das estudantes têm renda familiar de até R\$1.000,00 (mil reais). Ressalta-se que não foi possível identificar quantas pessoas compõem a família de cada estudante. Entretanto, temos conhecimento, conforme dispõe o Art. 7º do Estatuto Geral das Residências Universitárias da UNEB (UNEB, 2000), que estava vigente à época de coleta desses dados, que a seleção dos candidatos a ingressar na Residência Universitária observa o critério de renda familiar máxima de 06 (seis) salários mínimos<sup>25</sup>, sendo priorizado o candidato que possuir uma família com maior número de dependentes. Portanto, podemos concluir que mesmo que a renda familiar seja mais alta, o número de pessoas convivendo sobre o mesmo teto também influenciará na seleção.

**Gráfico 5** – Renda per capita dos/das estudantes residentes matriculados/das na UNEB, 2017.1



Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

<sup>25</sup> Ressalta-se que à época em que o Estatuto das Residências foi criado, no ano 2000, o salário mínimo correspondia a R\$ 151, 00 (cento e cinquenta e um reais).

Diante desse quadro pode-se questionar: Como o/a jovem universitário/a poderá manter-se na universidade em face de sua conjuntura? As políticas de democratização do acesso à universidade pública só se efetivarão quando deixarem de ser focalizadas, seletivas e compensatórias de carências e passarem a serem universais e com mais ações de permanência para todos os ingressantes nas universidades.

Conforme discute Santos (2015, p. 750),

as desigualdades de status de gênero e raça, na perspectiva sociológica, são baseadas em crenças culturais acerca da capacidade e do valor social dos membros de certas categorias em comparação a outras, sendo que os integrantes desses grupos usam essas distinções essenciais para organizar suas relações sociais.

Para o autor, essas desigualdades de status são mais efetivas quando são incorporadas em desigualdades posicionais de poder e recursos na sociedade, sendo que grupos de status fazem uma distribuição desigual de oportunidades e recompensas a partir das categorias sociais e da distribuição desigual de recursos. Prossegue Santos (2015, p. 750) expondo que,

a distinção analítica entre desigualdade de acesso e desigualdade de tratamento, assim como a correta interpretação do significado de ambas, é uma questão chave para entender como funcionam as desigualdades de status de raça e de gênero no Brasil.

Sendo assim, é necessário primeiro que políticas públicas com o objetivo de acesso sejam mantidas e não retiradas. Além disso, é preciso perceber, também, os contextos dos/das estudantes que dependem de ações que tratem de sua permanência nas universidades, visto que muitas vezes são situações de extrema carência e de condições desfavoráveis para os que saem dos seus contextos familiares e passam a sobreviver por conta própria.

### 3.4 EXPLORANDO O PERFIL DOS/DAS RESIDENTES DO CAMPUS I

Analizamos também os dados referentes aos/às residentes do Campus I, pois, como foi apresentado, é o que possui maior percentagem de alunos/as matriculados/as de todos os *campi* da UNEB, bem como, foi o *lócus* da pesquisa.

O Campus I contava inicialmente, apenas, com uma residência universitária para atendimento de todos os departamentos de Salvador. *A posteriori*, foi desenvolvida uma nova

estrutura, criada para buscar contemplar maior quantitativo de alunos/as, com especificidades próprias para cada departamento.

Atualmente, são quatro residências no Campus I e com o intuito de explorar o perfil desses/as estudantes realizou-se o mapeamento de dados e informações econômico/financeiros e institucionais, a partir do SISBA no período de 2017.1.

#### 3.4.1 Critério gênero

Observa-se na Tabela 1 que em 2017.1 existia um quantitativo equilibrado entre homens e mulheres. Considerando-se cada um dos quatro departamentos, destacam-se alguns pontos, entre os quais, que, apesar dos cursos do DCET concentrarem um maior número de estudantes homens (53%), conforme já mencionado, na residência desse departamento ocorre o inverso, como identificado na Tabela 1. Já no DEDC, que, historicamente, tem a tradição de contar com um quantitativo maior do público feminino (56,52 %), esta realidade não se repete dentro do espaço coletivo da residência, onde o número de estudantes do sexo masculino prevalece. Por outro lado, no DCH e no DCV, ocorre um equilíbrio entre o público masculino e feminino dentro das Residências Universitárias.

Diante disso, destacamos uma importante contradição, enquanto nas salas de aula os departamentos apresentam um determinado público predominante, em suas residências o público majoritário é o oposto. Com isso, observa-se que as residências devem ser analisadas independentemente do público majoritário dos seus departamentos, pois mesmo estando vinculadas a estes, as residências possuem particularidades, especialmente de gênero, fundamentais para a construção de políticas e regimentos voltados para esses espaços.

**Tabela 1** - Estudantes residentes do Campus I/UNEB, por departamento, segundo critério de gênero

<b>SEXO</b>	<b>DCET</b>	<b>DCH</b>	<b>DCV</b>	<b>DEDC</b>	<b>TOTAL</b>
Homem	12%	24%	38%	26%	100%
Mulher	24%	20%	40%	16%	100%

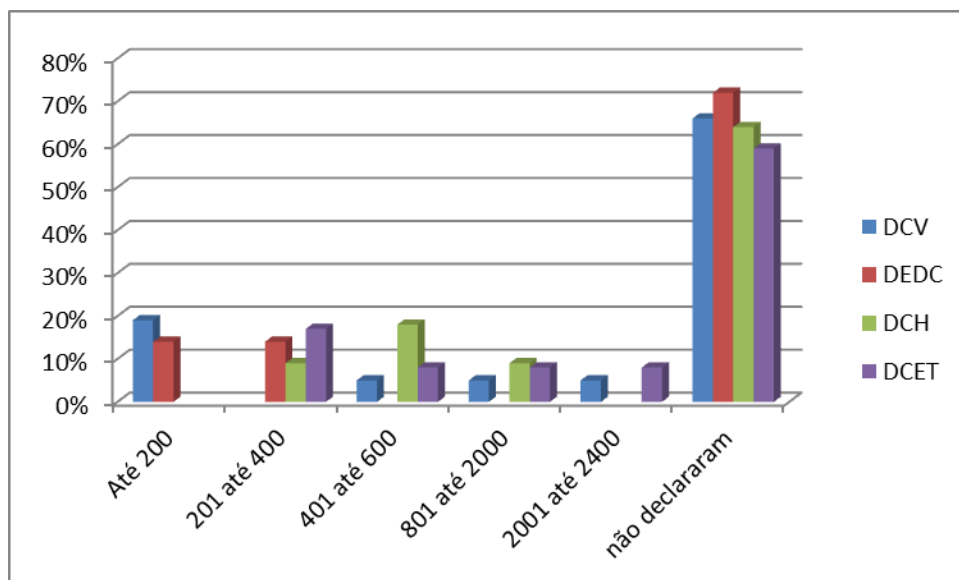
Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, tabela de elaboração própria.

#### 3.4.2 Critério renda

Considerou-se relevante analisar a renda dos/das discentes residentes do Campus I, por meio do levantamento de dados e informações de aspectos econômico/financeiros através de

consulta aos questionários institucionais do Programa de Moradia Estudantil, conforme demonstrado no Gráfico 6:

**Gráfico 6** – Renda per capita dos/das estudantes residentes matriculados/as na UNEB, Campus I, 2017.1



Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

Os dados coletados pelo SISBA têm como fonte um questionário obrigatório, entretanto, no quesito renda, uma média de 70% dos/das estudantes optou por não declarar. Com isso, ressaltamos que o instrumento permite o não preenchimento dos campos, o que gera um empecilho na análise dos dados. Ainda assim, dos que se manifestaram, a maioria condiz com a hipótese inicial: sua composição é de alunos/as com famílias de renda baixa, que é um dos critérios para ingressar nas residências universitárias. Além do questionário, os candidatos à residência passam por uma entrevista, realizada por uma comissão do departamento, que analisa os documentos comprobatórios sobre os critérios de seleção.

Destacamos que o FONAPRACE tem se debruçado em investigar o perfil socioeconômico e cultural dos/das estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) do país. Em pesquisas dos anos de 1996/1997, 2003/2004 e 2010, os resultados apontaram que nesses três períodos, aproximadamente, 44% da população estudantil das IES pertenciam às classes C, D e E, cuja renda média salarial atual é em torno de R\$ 1.459,00<sup>26</sup> (um mil e

<sup>26</sup> Ressalta-se que o salário mínimo no Brasil no ano de 2019 é de R\$ 998,00 (novecentos e noventa e oito reais).

quatrocentos e cinquenta e nove reais). A população feminina predomina e tem crescido ainda mais: em 1996/7 era 51,44% e, em 2010, ficou em torno de 53,5 % (FONAPRACE, 2011).

Quando se trata de raça/cor/etnia, embora a maioria ainda seja branca, a população de pretos e pardos tem aumentado bastante. Em 2003/4, os brancos eram 59,4%, decrescendo para 53,93%, em 2010. Já a população de pretos e pardos em 2003/4 era 34,2%, elevando-se para 40,8%, em 2010. Entretanto, precisamos destacar que ocorreu um decréscimo no percentual de estudantes indígenas: em 2003/4, eles eram 2,0%, e em 2010, o percentual caiu para menos de 1,0%. O documento revela que uma grande parcela da população estudantil depende das ações de assistência e programas de permanência para dar continuidade aos estudos (FONAPRACE, 2011). Vejamos agora como se apresentam os dados sobre raça, relativos aos/as residentes da UNEB do Campus I, no ano de 2017.1.

### 3.4.3 Critério cor/raça

Inicialmente, é importante mostrar que conforme o “Mapa da Distribuição Espacial da População, segundo a cor ou raça – Pretos e Pardos 2010”, a região Nordeste concentra grande percentual de pretos-pardos com 65,7% dessa população. Nota-se ainda que homens e mulheres/brancos/as e negros/as com baixa escolaridade estão situados no Nordeste. Assim, nosso território ocupa um lugar de maior concentração de negros e com baixa escolaridade, conforme pode ser visto na Tabela 2.

**Tabela 2** - Distribuição espacial da população, segundo a cor ou raça – pretos e pardos do ano 2010

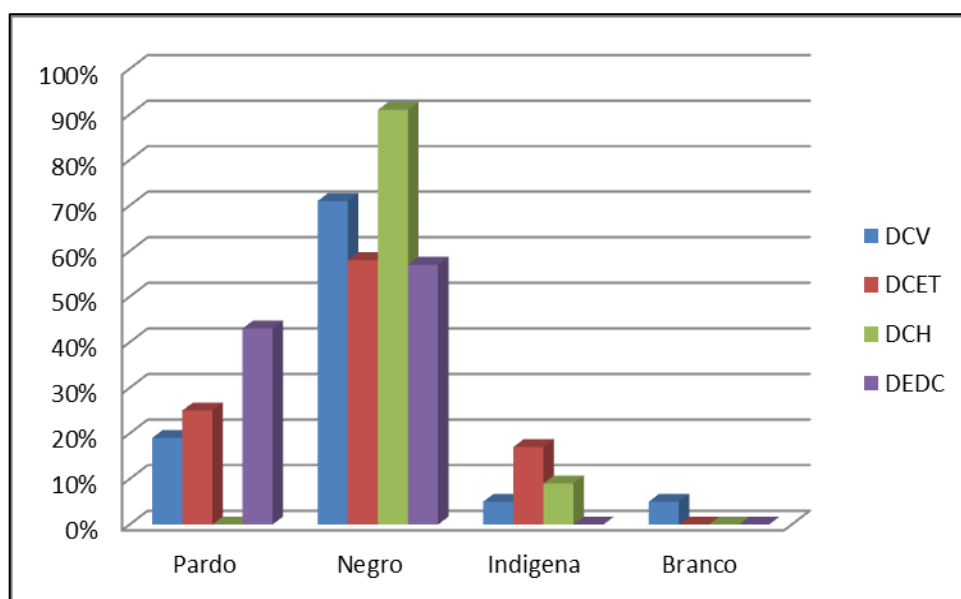
<b>CATEGORIAS</b>	<b>BRASIL</b>	<b>NORDESTE</b>
Homens, Brancos Sem instrução e Ensino Fundamental incompleto, 2010	42,4	54
Homens, Pretos ou Pardos Sem instrução e Ensino Fundamental incompleto, 2010	59	65,7
Mulheres, Brancas, Sem instrução e Ensino Fundamental incompleto, 2010	41	48,1
Mulheres, Pretas ou Pardas, Sem instrução e Ensino Fundamental incompleto, 2010	55,2	59,5

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

O homem negro e a mulher negra do Nordeste estão em situação de desvantagem quando observamos a média da população brasileira por gênero e raça. Como discutido

anteriormente, com a Lei Federal nº 12.711 de 2012, surge o sistema de cotas no Brasil para negros/as e pardos/as com o objetivo de ampliar direitos na educação (BRASIL, 2012). Na UNEB, que instituiu o sistema anteriormente, os/as estudantes negros/as e pardos/as são a maioria, representando 81%, conforme já demonstrando no Gráfico 3. No Gráfico 7 é possível observar este dado em relação aos/as estudantes residentes do Campus I:

**Gráfico 7** – Distribuição percentual de estudantes residentes por departamento na UNEB, Campus I, segundo critério de cor/raça, 2017.1



Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

O padrão de maioria de estudantes negros/as e pardos/as se mantém na população de residentes do Campus I. Ressaltamos que os/as estudantes que se consideraram brancos/as, ainda assim, estão dentro das características de pessoas de baixa renda, prioridade no Programa de Residência Universitária. Salienta-se, também, que o fato da maioria dos/das residentes serem negros/as e pardos/as reflete resultados positivos acerca da implementação de políticas públicas voltadas para as ações afirmativas.

Os dados de cor/raça podem ser mais explicitados observando-se o percentual distribuído por departamento (Tabela 3):

**Tabela 3** - Distribuição do percentual de estudantes da UNEB, por cor raça e departamento

DEPARTAMENTO	PARDO	NEGRO	INDÍGENA	BRANCO
DCV	19%	71%	5%	5%
DCET	25%	58%	17%	0%
DCH	0%	91%	9%	0%

DEDC	43%	57%	0%	0%
------	-----	-----	----	----

Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

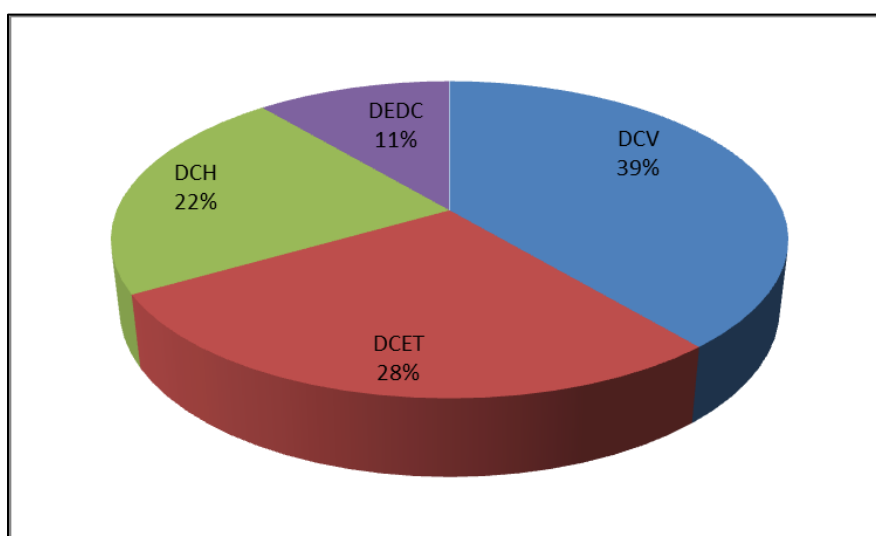
A grande concentração de negros/as com baixa escolaridade no Nordeste implica na maior necessidade de políticas públicas voltadas para essa população. Compreender esse contexto contribui para a reflexão dos dados apresentados da UNEB. Na análise em questão, verifica-se a necessidade de se pensar em uma política afirmativa em caráter especial para esse público majoritário nas residências.

#### 3.4.4 Por origem escolar

Quando analisamos o Gráfico 4, observamos que a maioria dos/das residentes têm origem escolar no ensino público, o que reflete a condição social dos/das estudantes que acessam os programas de assistência estudantil. É preciso lembrar ainda que, de modo geral, os cursos de ensino superior ainda se concentram em poucos centros, exigindo muitas vezes a mobilidade regional dos/das estudantes, e disso, a necessidade de moradia estudantil.

Os dados do Gráfico 8 demonstram o quantitativo de residentes do Campus I por departamento, cuja origem provém da rede de ensino público. O DCV tem maior concentração de tais discentes, em relação aos demais departamentos.

**Gráfico 8** – Origem escolar dos/das estudantes que moram na Residência Universitária da UNEB, Campus I, 2017.1



Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

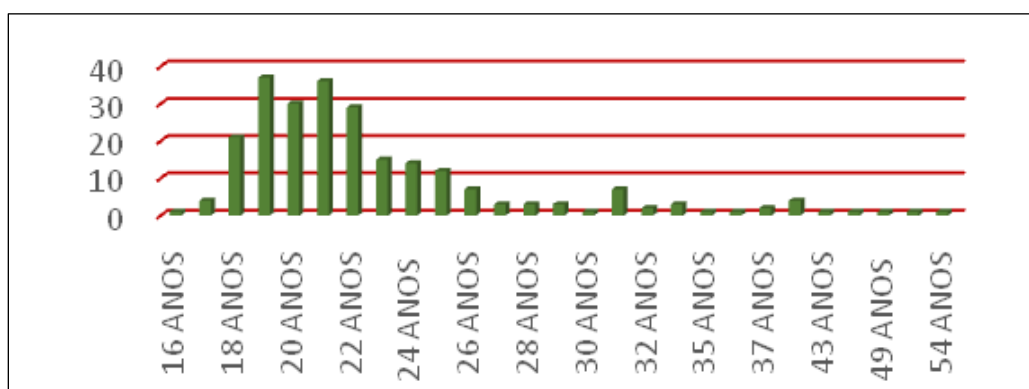


Ressalta-se que, embora haja uma crescente necessidade de um maior número de residências até o momento não houve a efetivação de nenhuma proposta para a construção dessas no Campus I, sendo os/as demais estudantes atendidos, apenas, com os programas de bolsas.

### 3.4.5 Critério idade

Em relação à faixa etária dos/das estudantes residentes do Campus I, percebeu-se que o grupo estudado é um grupo jovem, em sua maioria entre 18 e 29 anos, conforme o Gráfico 9:

**Gráfico 9** – Faixa etária dos/das estudantes residentes na UNEB Campus I, 2017.1



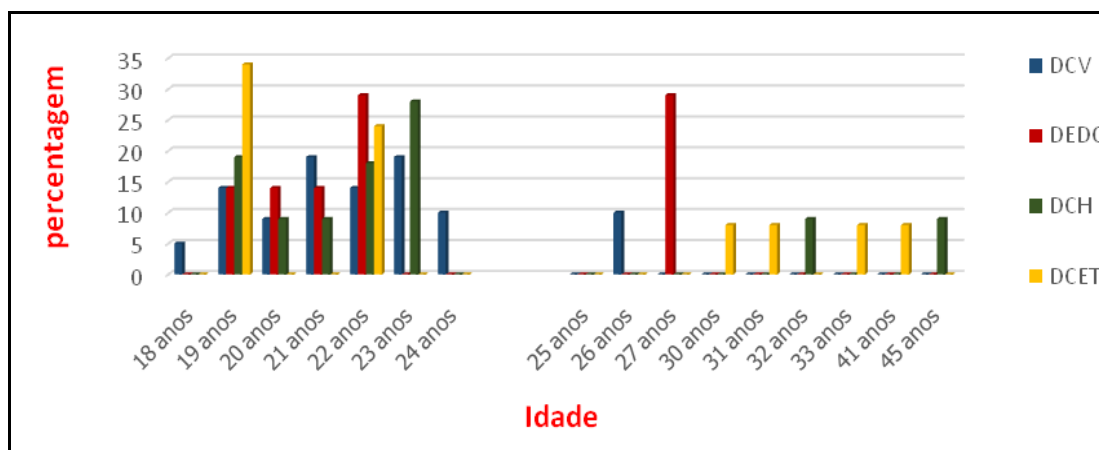
Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

Esses dados são esperados se considerarmos que a entrada no ensino superior costuma ser uma fase de transição para o/a jovem, em continuidade aos estudos de nível médio e à busca por formação para inserção profissional. Pode-se conjecturar que o/a jovem de origem socioeconômica vulnerável, apesar da condição desigual de oportunidades, tem conseguido realizar essa transição em momento semelhante aos/as estudantes que têm acesso à escolarização básica em melhores condições.

A tomada de imagem macro, não é muito diferente dentro de uma perspectiva micro, que é a análise observada no Campus I. Embora a maioria dos/das residentes seja composta por jovens, há uma pequena parcela de alunos/as acima de 33 anos (Gráfico 10), o que aponta que a possibilidade de ter um local para residir pode incentivar essa faixa etária a buscar o

estudo no ensino superior mesmo em idade superior ao comumente associado à entrada na universidade. Vale ressaltar que o Estatuto Geral das Residências Universitárias da UNEB (UNEB, 2000), vigente à época dos dados coletados, não vedava a inscrição de estudantes com formação em nível superior anterior ao curso da UNEB, o que passou a ser regulamentado no novo Regimento Geral das Casas de Estudantes da UNEB (UNEB, 2019).

**Gráfico 10** - Distribuição percentual de estudantes residentes na UNEB, Campus I por departamento, segundo critério idade, 2017.1

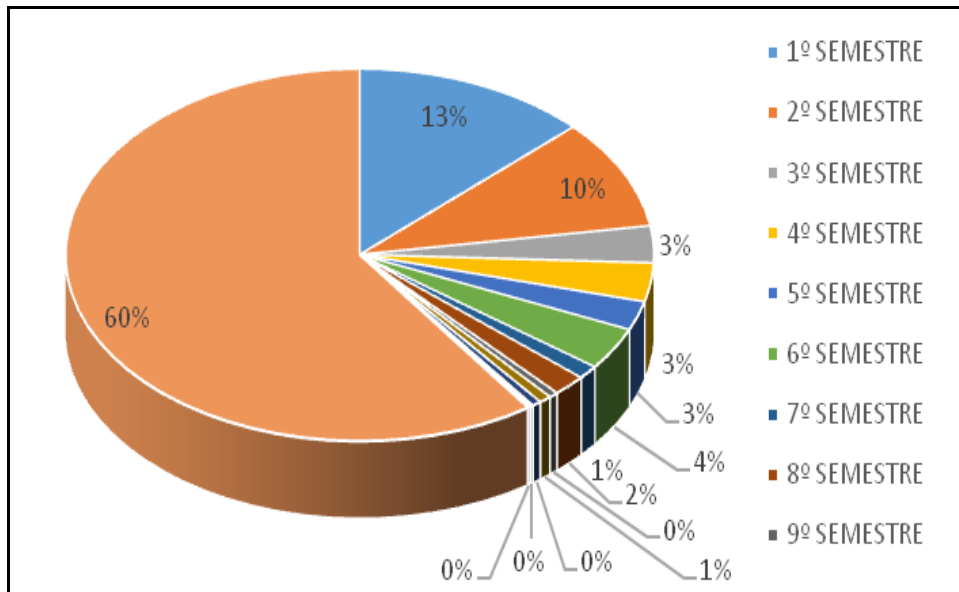


Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

#### 3.4.6 Por período do curso

A análise do Gráfico 11 possibilita fazer dois questionamentos: por que há tão poucos alunos/as inseridos/as nas residências universitárias em semestres iniciais? E por que há um grande número de discentes dessestralizados (os que nada declararam)?

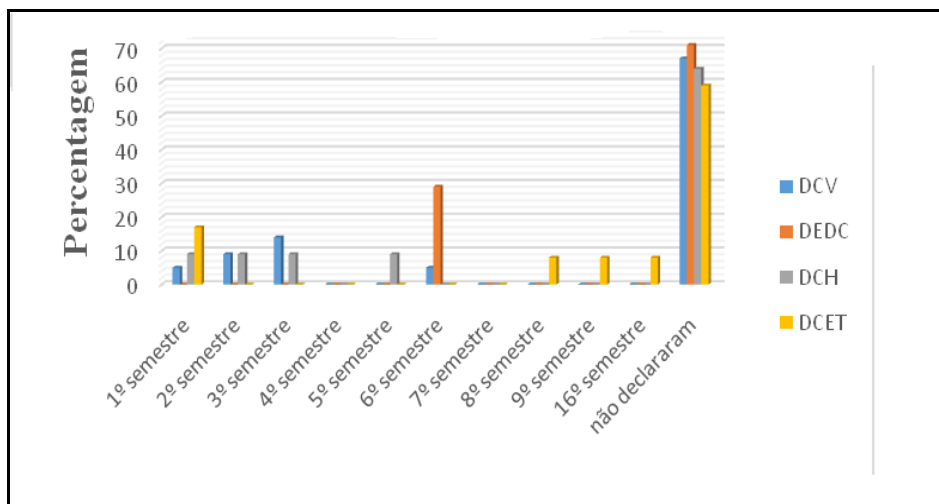
**Gráfico 11-** Estudantes residentes matriculados/as por semestre na UNEB, Campus I



Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

Os dados também podem ser observados por departamento, conforme Gráfico 12:

**Gráfico 12** - Distribuição percentual de estudantes residentes por departamento na UNEB, Campus I, por período do curso



Fonte: SISBA - PRAES/UNEB, 2017, gráfico de elaboração própria.

A realidade apresentada pode ser explicada partindo-se do pressuposto que, no primeiro semestre o/a aluno/a, provavelmente, começa a tomar conhecimento acerca da existência da seleção para adentrar na residência universitária. E, talvez, seja esse o motivo

pelo qual haja um quantitativo pouco expressivo de discentes nos semestres iniciais dentro do programa.

Quanto aos/às alunos/as dessemestralizados/as, referem-se a estudantes que cursam disciplinas de diferentes semestres, o que pode ocorrer por fatores como perda de disciplinas e trancamento. Essa condição pode indicar que o estudante tem alguma dificuldade de aprendizagem ou de adaptação à rotina acadêmica, ou ainda vivenciar uma situação de saúde que gerou impacto na manutenção de suas atividades. Dessa forma, entre os fatores associados à dessemestralização, muitos têm natureza psicossocial e pedagógica, de modo que as ações relativas à Residência Universitária não podem se restringir à oferta de um espaço de moradia e de bolsa auxílio, mas envolver um conjunto de estratégias mais amplas desenvolvidas de forma interdisciplinar, como o trabalho desenvolvido pela EMAE. Além disso, é importante que colegiados e professores dos cursos estejam atentos a tal situação vivenciada pelo/a aluno/a, evitando a evasão e o prolongamento excessivo do tempo de graduação.

Esta seção da pesquisa versou sobre a Política de Assistência Estudantil no âmbito da residência universitária, através de levantamento quantitativo dos dados do Sistema de Bolsas para residentes, destinados aos/às estudantes regularmente matriculados/as nos cursos presenciais da UNEB, mediante processo de seleção socioeconômica. A residência universitária é considerada única alternativa para aqueles que não têm condições de arcar com os custos de residência, sendo, por isso, decisiva na vida de muitos/as estudantes.

Os resultados obtidos indicam que os programas de assistência estudantil existentes na UNEB, mesmo tendo grande importância, não alcançam o direito à permanência de todos/as os/as estudantes, sendo necessário aplicar a seleção para verificar a maior vulnerabilidade, dentre os/as vulneráveis.

O próprio PNAES prevê que as ações de assistência estudantil têm um público prioritário, o que deixa margem para que não seja aplicada a todos que dela necessitem, como preconizado no artigo 5º do Decreto nº 7234/2010 (BRASIL, 2010a).

Art. 5º – Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Diante disso, para autores como Cislighi e Silva (2012, p. 489), o PNAES, como foi implantado, “transforma a assistência estudantil em uma política de combate à pobreza

no interior da universidade”. Nisso reside uma de suas contradições, considerando-se em que a assistência deveria atender a todos os/as estudantes, sem distinção. Observa-se, entretanto, que há aqueles que mesmo tendo perfil estipulado pela política, ao tentar acessar o direito das ações de assistência estudantil, não conseguem ou ficam em lista de espera para possível inserção no programa de Assistência Estudantil.

Assim, diante de recursos escassos ou mal alocados, trata-se de uma política seletiva e focalizada, pois limita um contingente de necessitados dentro de um conjunto maior de sujeitos que deveriam também ter acesso ao direito da Assistência Estudantil. Ou seja, ao mesmo tempo em que o mecanismo assistencial inclui, ele também exclui, uma vez que, conforme afirma Nascimento (2012) manifesta sua face de exclusão quando se estrutura por critérios de elegibilidade.

Tais limitações da Política de Assistência Estudantil tendem a se agravar, considerando-se que o contexto atual aponta um processo de precarização e desfinanciamento das ações. Analisando o cenário federal, que é muito semelhante ao das universidades estaduais, Nascimento (2014) discute que a diminuição do financiamento da Assistência Estudantil recai em duas vias: a precarização da política, deteriorando ações consolidadas, e a insuficiência de ampliação de programas e serviços que vem sendo cada vez mais demandados pelos/as estudantes que passaram a acessar o ensino superior, impactando nas condições de permanência.

Concordamos com Nascimento (2014) que esse contexto está ligado ao desfinanciamento geral das políticas sociais, impulsionado pela crise capitalista e o ajuste neoliberal, levando à perda e precarização de direitos sociais já conquistados, atingindo de forma significativa a Política de Educação do país.

O perfil dos/das residentes da UNEB mostrou que estes são na sua maioria jovens, negros/as e pardos/as, que estudaram em escola pública, com renda de até R\$1.000,00 (mil reais). É, portanto, um perfil que se enquadra nos critérios de prioridade do PNAES e que reflete o maior acesso de pessoas que tradicionalmente estiveram excluídas do ensino superior. São também sujeitos que carregam a marca da exclusão e desigualdade de direitos, que muitas vezes se reproduzem no contexto universitário, seja nas relações micro com pares e outros atores institucionais, ou em barreiras para o acesso aos programas e ações de permanência, que não abrangem a todos que delas necessitam. Para romper com tais barreiras, a universalização e a ampliação da Assistência Estudantil são pautas necessárias e urgentes. Na próxima seção, aprofundaremos o conhecimento sobre os/as estudantes residentes e sua trajetória na universidade, entrelaçada à perspectiva de gênero e às ações de assistência e permanência estudantil.

## **4 COMPREENDENDO OS DADOS: AS CONTRADIÇÕES EXPRESSAS NA REALIDADE**

Neste capítulo, será analisado o produto das entrevistas, amparado por análise teórica referendada por autores mencionados nos capítulos anteriores, acrescido de outros. Essa análise terá como base o método dialético a partir da categoria contradição, com isso serão apresentadas as diferenças, similitudes e antagonismos expressos nas falas dos/as jovens estudantes moradores/as das residências estudantis.

Como mostrado na introdução, a análise das entrevistas foi realizada pelo critério de amostragem, assim, nesta seção, não foram apresentadas entrevistas em que se identificaram repetições em seu conteúdo ou acréscimos pouco significativos aos objetivos do estudo. O tratamento dado aos sujeitos da pesquisa visa preservar sua identidade, dessa forma os nomes utilizados foram fictícios. Os dados foram divididos em 10 subcategorias, baseadas nas questões do roteiro de entrevista (APÊNDICE A), que incluíram aspectos como trajetória escolar, acesso à Residência Universitária, condição socioeconômica, vivência das relações de gênero e perspectivas futuras dos/das estudantes. Esses aspectos relacionam-se com os objetivos da pesquisa, permitindo aprofundar a discussão sobre o perfil social dos/das residentes, aspectos vivenciados nas relações de gênero e as demandas relacionadas à assistência estudantil. Em cada subcategoria foram expostos os fragmentos dos discursos mais significativos e sua análise.

### **4.1 FATOS MARCANTES DA TRAJETÓRIA ESCOLAR ATÉ O INGRESSO NA UNIVERSIDADE**

O presente estudo considerou importante analisar a trajetória dos/as estudantes moradores/as das residências estudantis, pois, como discute Dias (2017), é necessário ampliar o conhecimento sobre os percursos percorridos por indivíduos de classes populares, a fim de conhecer suas particularidades, e as possibilidades de intervenção por parte das instituições universitárias no sentido de promoção do acesso e permanência estudantil.

Assim, foi questionado aos/às entrevistados/as sobre suas trajetórias escolares até ingressar na universidade, com o intuito de compreender o percurso desses/as jovens estudantes e os tipos de escolas frequentadas por eles. Por meio dos discursos, foi possível

perceber as inúmeras similitudes entre as falas. Todos os/as estudantes verbalizaram histórias de grandes desafios e as contradições de trajetórias improváveis<sup>27</sup> e êxito na finalidade de alcançar o ensino superior, como pode ser visto a seguir:

*Então, a minha trajetória escolar vem da base sempre em escola pública, estudei sempre em escola pública. [...] Passei no ensino fundamental no interior do Rio Amazonas em uma comunidade rural, consegui concluir ensino fundamental nesta comunidade. Fui para o nível médio já numa cidade chamada Itacoatiara que fica localizada no Estado do Amazonas, lá eu comecei a traçar meus primeiros objetivos e um deles era sempre conseguir um ganho, né? Comecei a traçar os meus objetivos, estudei à tarde o primeiro ano, no segundo ano em diante comecei a planejar, comecei a fazer cursos profissionalizantes e pela tarde eu entrei num projeto, minha primeira inserção foi num projeto estágio, fiquei muito feliz, e estudava à noite. Mas comecei a perceber as grandes diferenças que têm nas relações sociais, onde você acaba sendo menosprezado até mesmo rejeitado por algumas pessoas. [...] Fui buscar uma forma melhor de me defender dessas questões que ocorrem na sociedade e aí percebi durante a minha trajetória que eu precisava buscar, ir além. Foi quando eu comecei a viajar para outros Estados, no caso viajei, primeiramente, para a capital de Manaus... Comecei a me preparar, a fazer um curso preparatório, porque a minha educação não estava em um nível suficiente para conseguir alcançar o nível superior. Foi tudo muito difícil, com esforço, com a luta e com a peleja, eu consegui um mecanismo de arrecadar dinheiro, comecei a guardar dinheiro para pagar um preparatório, só que não tive condições de manter o preparatório, apenas estudei 1 mês e 10 dias, mas mesmo assim, [...] por meio do ENEM consegui ingressar na Universidade do Estado da Bahia. (Ubiraci)*

*Bom, como muitos de Universidade Pública, estudei [...] toda a vida foi em escola pública, eu iniciei os estudos numa escola que ficava próxima a minha casa, que minha mãe trabalha na escola, como naquela época chama de zeladora, ela fazia os serviços gerais e eu iniciei um pouco assim, antes do tempo porque eu sou filha, sou a mais nova de cinco filhos, aí meus irmãos, eu ficava só em casa. Aí eu pulava a janela e ia atrás dela. Minha mãe acabou acostumando nesse processo a me levar [...] aí durante esse processo fiquei como aluna ouvinte e tal, aí no ano seguinte ou foi dois anos depois, eu comecei realmente, fui matriculada na mesma escola, aí posteriormente já na quarta série passei para outro colégio [...] as vezes ia para o colégio a pé porque não tinha transporte. Na época era cerca de 2 à 3 Km debaixo de sol muito forte, mas entendo todo o processo e enfim, aí isso na quarta série, na quinta série fui para um povoado que fiquei da quinta à oitava série na escola pública, com todas as questões problemáticas de falta de estrutura mesmo, falta de professor, falta de incentivo pra ficar na escola, tinha muita greve, não tinha esse processo de merenda e tal, e enfim tinha várias problemáticas que muitos estudantes, muitos meus amigos desistiram ao longo desse processo, aí em 2009 e no final de 2011 eu conclui o ensino médio. [...] Algo que marcou é que eu sempre gostava de assistir alguns programas tipo TV Educativa, alguns programas que tinha uma narrativa assim, que tratava sobre políticas. Eu não compreendia naquele momento, mas eu gostava por se tratar de falas bonitas, falas que eu queria ser; sei lá, queria me tornar uma pessoa como aquelas ali, uma pessoa como aquelas que estavam passando na TV [...] Depois comecei a trabalhar em 2013 numa agência de propaganda e marketing, que foi numa cidade vizinha que a*

---

<sup>27</sup> Termo que, sedo Justino (2015) refere-se aos percursos escolares que se constituem em exceções à regra de que o sucesso escolar se relaciona com o capital cultural da família de origem. Segundo a autora, que usa o termo em seu estudo “Trajetórias escolares improváveis: o sucesso dos estudantes de meios socialmente desfavorecidos no ensino superior”, as bases do conceito estão em discussões feitas por Lahire, e o tema sido retratado em diversos estudos.



*minha. Meu tio e uma professora conseguiram esse emprego pra mim por entender que eu precisava de algo para complementar esse ensino. Ela me matriculou, conseguiu uma bolsa para mim, num colégio particular para fazer um pré-vestibular, um cursinho pré-vestibular, e foi onde eu fiz. Nessa mesma cidade aí eu trabalhava o dia todo das 8 às 17 ou 19 horas e a noite eu fazia esse processo do vestibular [...] foi cansativo, muito cansativo. Aí apareceu o vestibular da UNEB, veio o processo de inscrição e eu fiquei um pouco com medo, fazendo a inscrição e não dá certo e me subestimando bastante, pensando assim, não sou capaz de passar isso e aquilo. Aí eu fiz o ENEM e pensei: primeiro vou fazer o ENEM pra testar; se me der mal eu vejo essa possibilidade da UNEB. Fiz o ENEM, a priori achei que tinha me dado mal, até fui bem quando recebi o resultado final, mas chegando em casa eu falei, liguei para minha amiga e falei: velho não fui bem no ENEM e ela falou eu também não fui. E aí, vamos nos inscrever no vestibular? Isso faltava menos de três horas para as inscrições acabarem. Depois, no último dia, no último momento reabriram as inscrições... Assim, um amigo meu conseguiu fazer a inscrição pra mim, pois eu não tinha internet, e enfim a inscrição. Consegui fazer a prova, inclusive, como nada é por acaso, fiz a prova no dia do meu aniversário, recebi o resultado praticamente no Natal e foi um grande, é uma grande vitória depois de tantas lutas, porque foi muito difícil todo esse percurso, toda essa trajetória que eu passei e sou a primeira da minha família estar numa universidade pública. (Maiara)*

*Sempre estudei em escola pública, né? Antes do ensino médio [...] com todos os problemas de escola pública. Superlotação, o conteúdo não é muito aprofundado. Sempre era algo mais superficial, mas as aulas existiam. Aí no ensino médio que eu acho que as coisas complicaram um pouco mais. Porque no ensino estadual a dificuldade era muito maior em relação aos professores mesmo. Tipo, na minha escola lá, a grande maioria da grade dos professores era PST, que são professores contratados, né? Então, só tinha na época, eu acho que, 3 professores concursados e REDA tinham poucos [...] Então, todos os dias tinha aulas vaga. Essa era uma realidade. Na verdade, eu acho que a regra era falta de aula e a exceção era a aula. Então, por exemplo, inglês é uma disciplina que a gente estuda dez anos e a gente sai sem saber o verbo to be que era a única coisa que é ensinado. [...] Durante um ano, tipo, de oito meses de aula, eu acho, são quatro unidades, a gente trocar três vezes de professor. A gente quebra o conteúdo, né? A gente não aprende. O conteúdo fica despedaçado[...] Além disso, minha cidade fica uns 30 Km, 40 Km de distância da outra cidade onde estudo. Aí a gente ia num carro que era um ônibus escolar, mas assim era ônibus cheios de problemas também. As vezes a gente chegava atrasada na aula porque o mesmo ônibus que levava a gente era o mesmo ônibus que levava estudantes da zona rural pra o povoado. Então, eles levavam os estudantes para o povoado depois voltava para pegar a gente e levar pra escola. Então, a gente quase sempre chegava atrasada na aula. Acontecia do carro quebrar, por exemplo. [...] Algo que dificultava é que precisei trabalhar durante um período. No segundo ano, eu trabalhei no Mais Educação. Já dei aula de teatro num povoado. E eu trabalhava, acho que umas duas vezes na semana. Foi nesse período que tive que mudar de turno. Eu estudava pela manhã, sempre estudei de manhã. E aí por conta do trabalho eu tive que mudar pra noite. Então eu fiz isso: trabalhei no Mais Educação, acho que no segundo ano. E no terceiro ano trabalhei no Mais Cultura que já foi em outro povoado. E... trabalhei em outros pequenos lugares, mas com período mais curto, que foi a casa da fazenda. É...loja de bijuterias, eu trabalhei também. (Priscila)*

*[...] Eu estudei a minha trajetória toda em escola pública. Morava lá no interior. Vim para aqui, para Salvador, para estudar Ciências Sociais, mas não tinha nenhuma perspectiva de ingressar assim na faculdade. Bom, o ensino sempre foi bem precário onde eu estudei, mas apesar de tudo eu tinha muita vontade de fazer um curso superior e surgiu a oportunidade de fazer a Universidade para Todos, e a gente conseguiu, com isso aí eu consegui o vestibular de graça e aí foi uma oportunidade ter a isenção. E aí eu participei, consegui me inscrever, fiz esse*



*cursinho e foi a partir disso, também do incentivo de alguns professores que moram lá próximo mesmo na minha região, eles incentivam, falava pra gente fazer o cursinho pré-vestibular e tentar fazer uma faculdade, que aí eu vim para cá para Salvador, mas basicamente isso. (Ana)*

*Desde pequeno estudei em escola pública. Minha primeira escola foi São Lucas I, que era próximo a minha casa. Logo no início eu tinha um pouco de receio de ir para escola, só que meus pais sempre ficavam incentivando 'estude para que no futuro você seja alguém na vida', era esse ditado que eles falavam. Saindo de lá do São Lucas I, fui para o Torquato Gonçalves Guimarães [...] Estudei lá entre a 2ª série, a 4ª, e depois eu fui para a escola Zacarias Borges de Oliveira, onde estudei da 5ª série a 8ª, e seguida fui para colégio do Estado que é o Libertino Comello. Como vocês podem perceber, eu nunca perdi em nenhuma série e eu concluí o ensino médio em 2013 e assim eu fui ingressando diretamente no ensino superior em 2014, que foi no IFBA, foi o meu primeiro curso de graduação. Mas eu não estava gostando da área de exatas que era Ciência da Computação, e eu fiz o vestibular em março de 2016 para UNEB. Eu concluí o terceiro semestre em junho de 2016 lá no IFBA, me desliguei e vim diretamente para a UNEB, em junho de 2016, onde estou atualmente e não me arrependo de ter feito essa mudança. (Fernando)*

*Um ano estudei em escola particular, que foi bem no início mesmo, mas eu lembro que na segunda série eu já estudava em escola pública. Eu lembro que a terceira série já foi na escola também, porque existe uma condição diferente no meu caso, como eu sou filho de pastores, não fico numa cidade por muito tempo, então, durante esse tempo fui mudando de cidade, [...] Então, da 1ª até a 3ª série numa cidade e daí em diante. Mas no ensino fundamental foi todo em escola. [...] mas eu lembro que na pública na 3ª e 2ª série, eu me lembro bem mais da 3ª era tudo muito direto, não tinha uma pedagogia, acho até porque no tempo era uma professora só que dava todas as matérias, era tudo muito direto, tudo muito seco, era preto e no branco, não tinha muito cuidado particular de cada aluno. Então, até a 3ª, o ensino fundamental, colégio público e ensino médio também foi todo no colégio público. [...] No ensino fundamental eu sinto que não tinha uma preocupação com cada um, era com o coletivo, era com o entregar resultado. E no ensino médio também público, e a minha falta, que eu sentia mesmo, era de capacitação de professor e alguns professores de História, Português e Matemática eram mais dedicados, vamos dizer assim, eu absorvia mais. Então, o que senti muito no ensino público nessa questão entre professor e aluno era mais isso mesmo do ensino passado. Mas eu sou feliz porque no colégio público eu aprendi muita coisa em relação a projetos fora do colégio. Projeto que o Governo do Estado dava para os colégios, como 'face', que era de música, o 'talked' que era de Artes, projetos de literatura e fotografia. Vinha uma verba que era pra isso, eu participei muito. (Joaquim)*

As trajetórias individuais e singulares, em condições sociais específicas, constituem os *habitus* individuais que trazem a marca originária da classe, experimentada em uma determinada configuração familiar. Assim, toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, experimentando disposições incorporadas, ao tempo em que reconstitui a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente em espaços sucessivos (BOURDIEU, 1996).

Complementando, Montagner (2007, p. 257) discute que:

Em suma, perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que

se inserem. Seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o *habitus* primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida.

O presente estudo mostrou que os/as jovens universitários/as entrevistados/as tiveram a trajetória marcada pela vulnerabilidade socioeconômica, em que parte deles teve que trabalhar para garantir o direito ao estudo, como as entrevistadas Maiara e Priscila. Na obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, Engels (2008) aponta que os capitalistas e os governantes não se preocupam com a formação intelectual da sociedade:

Se a burguesia só lhes deixa viver o estritamente necessário, não nos espantaremos ao constatar que só lhes concede o grau de cultura que o seu próprio interesse exige. E na verdade não é muito. Comparados com o número da população os meios de instrução são inacreditavelmente reduzidos.

Verifica-se a desigualdade social, inerente ao capitalismo, como marcador central dessas histórias de vida. Magalhães (2012, p.88) aponta que

[...] a desigualdade, enquanto condição estruturante da formação histórica da sociedade brasileira, não se restringe à imensa pobreza econômica que atinge um enorme contingente de brasileiros. Parte-se do entendimento de que a desigualdade se reflete tanto na forma de distribuição da renda como nas formas de acesso aos bens socialmente produzidos e aos direitos formalmente garantidos.

Neste estudo, assim como discutido por Ressurreição e Sampaio (2012), as desigualdades se expressaram tanto nas dificuldades dos/as entrevistados/as de acessar o ensino superior quanto na sua formação, seja pela necessidade de trabalhar, pela falta de recursos financeiros para os estudos ou pelas lacunas apresentadas na escolarização básica. Isso coloca esses/as jovens em posição de desvantagem no acesso ao ensino superior.

É possível perceber que as falas sobre as trajetórias escolares revelaram como resultado o enfrentamento das adversidades para a inserção no nível superior. Aqui, como em qualquer território onde foi instituído o capitalismo, os governantes não se interessam pelo desenvolvimento do conhecimento, ao contrário, a falta de conhecimento, a discriminação, a segregação, ajuda aos propósitos do sistema.

Ainda que no Brasil o ensino público, contexto de origem dos/as entrevistados/as, seja garantido como direito, a segregação é evidenciada diante das diferentes condições de acesso ao ensino básico de qualidade, que implica em dificuldades para concluir o ensino médio, concorrer às vagas ofertadas no ensino superior público e em dificuldades para permanecer após a entrada.

As deficiências no ensino básico perpassam aspectos como: falta de estrutura física e de provimento de alimentação, como ressaltado pela entrevistada Maiara; problemas no vínculo de trabalho dos professores, gerando ausências, substituições frequentes, perda de conteúdo, falta de qualificação, problemas percebidos por Priscila; diferença entre as condutas de professores, abordado por Joaquim, como a presença ou ausência de dedicação e cuidado. Diante desse cenário, muitos/as estudantes abandonam ou interrompem sua formação, como visto na vivência de Maiara.

Assim, de forma geral permanece a percepção de que a trajetória em escola pública impõe desvantagens para o acesso ao ensino superior. Levando em consideração todas as adversidades e o sucesso de entrar na universidade, não podemos deixar de analisar o sofrimento social vivenciado em todo processo. O fato de alcançar o objetivo não cessa as lutas, nem o sofrimento social, pois a garantia do acesso por si só não é suficiente para garantir a permanência.

O sofrimento social é o resultado das consequências dos contextos de desigualdades sociais, pobreza, violências e relações sociais injustas. É o sentimento devastador que atinge o humano e sua subjetividade, causando dores profundas e marcas em seus corpos. É uma vivência eminentemente social e, enquanto tal, só tem sentido a partir da compreensão das violências cometidas pela própria estrutura. O conceito de sofrimento social tem sido empregado para possibilitar o entendimento sobre as relações existentes entre vivências de dor e os contextos culturais sócio- históricos. Como discutido por Kleinman, Das e Lock (1997 apud VICTORA, 2011, p. 5) “o sofrimento social resulta do que o poder político, econômico e institucional produz nas pessoas e, reciprocamente, de como essas formas de poder, elas próprias, influenciam as respostas aos problemas sociais”.

As vitórias vindas de trajetórias improváveis veem das lutas e das resistências de indivíduos que, nesses processos de sofrimento social, refletem como as pessoas marginalizadas pelo sistema capitalista, seja por processos históricos de violência estrutural ou por de violência política, resignificaram suas vidas. Consideramos que as vivências concretas de sofrimento podem ser materializadas na história e no corpo, o que permite compreender como, ao reconstruir seus processos, a existência se faz resistência, abrindo, por vezes, um campo de possibilidades.

Esse campo de resistência e possibilidades exige do/da estudante um conjunto significativo de estratégias, pessoais e coletivas, materiais e simbólicas, para obter êxito em sua trajetória. Assim, trabalhar, fazer cursinho pré-vestibular, mudar de cidade, buscar a rede de apoio, foram algumas estratégias relatadas pelos/as entrevistados/as, que ressaltaram ainda

sua história de luta, esforço e vontade, como fundamentais para contornar as dificuldades. Isso remete ao que Dias (2017) chamou de esforço pessoal, e Viana (1998) de autodeterminação, em estudos sobre a trajetória de estudantes com origem em classes populares.

Sobre a autodeterminação, Viana (1998) atribui aos indivíduos um papel ativo na construção de sua trajetória escolar, ressaltando, entretanto, que não se trata de localizá-la na essência subjetiva dos indivíduos. Para a autora, a gênese dessa autodeterminação envolve a história de escolarização, a história familiar e, por outro lado, a confrontação com as diferenças de classe que são dolorosamente vivenciadas, aspecto que possibilita a consciência de injustiça social e, conseqüentemente, o desejo de superá-la. Entre os discursos apresentados, o entrevistado Ubiraci, por exemplo, menciona sua percepção de diferenças nas relações sociais nos contextos vividos, enquanto Maiara fala sobre a identificação com discursos políticos durante sua trajetória. Pode-se supor que tais experiências influenciaram os/as estudantes em sua trajetória estudantil.

É importante, ressaltar, entretanto, que ao destacar as falas dos/das estudantes entrevistados/as sobre sua luta e esforço como motivos que contribuíram para o seu sucesso no acesso ao ensino superior, não pretendemos responsabilizar os sujeitos que não tiveram êxito, uma vez que, analisar os fatores que interferem no sucesso ou fracasso escolar não pode deixar de considerar as marcas da questão social no país. Em uma sociedade capitalista, que se estrutura pela exploração e exclusão, com uma agenda neoliberal que pressiona por um Estado ausente e precário, feito pela implementação de ajustes estruturais que têm profundo impacto nas políticas sociais, não é possível falar em fatores individuais isolados e descontextualizados. Portanto, é preciso situar o acesso ao ensino superior no contexto da seletividade dos programas sociais que não atingem a todos, mantendo a desigualdade de oportunidades e colocando barreiras excludentes.

Vale lembrar que, quanto ao gênero, mulheres são a maior parcela entre estudantes no ensino superior, o que indica uma alteração histórica no acesso ao direito à educação. Entretanto, como discute Barros e Mourão (2018), persistem formas de segregações vertical e horizontal. Segundo as autoras, enquanto a exclusão vertical se caracteriza pela dificuldade das mulheres em alcançar cargos de maior prestígio nas diversas áreas em que atuam, a exclusão horizontal se constitui na menor atuação delas em áreas tradicionalmente ligadas à figura masculina.

Assim, localizar essas trajetórias escolares na conjuntura histórica e social e nas vivências, permite melhor compreender os/as estudantes que chegam à universidade, que podem a partir disso refletir sobre estratégias para promoção da permanência estudantil.

#### 4.2 SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO CURSO DE OPÇÃO

A mudança do ensino médio para o superior representa um momento de transição importante na vida do/da jovem, sendo permeado por diversos desafios, como novas práticas de ensino-aprendizagem, afastamento do núcleo familiar e social, novas relações sociais, a confirmação ou não do desejo pelo curso escolhido. Para os/as jovens de origem socioeconômica vulnerável, como os deste estudo, além do desafio material de se sustentar na universidade, destacaram-se processos de aprendizagens marcados pelo enfrentamento de dificuldades, principalmente associadas à deficiência nos saberes aprendidos nas escolas públicas. No entanto, mesmo com trajetórias improváveis, esses sujeitos conseguiram responder ou superar essas vivências dentro da universidade, como pode visto nos discursos a seguir:

*Como eu sou indígena, digamos que a minha educação não foi o suficiente para que eu pudesse tá hoje vivendo, tendo com clareza os assuntos que são colocados em sala. Passei por dificuldades na questão de educação mesmo. Isso acabou gerando um grande problema na minha base acadêmica... Eu tive que me redobrar para entender um assunto e isso é algo assim, que você acaba percebendo que você se sente até como 'um pequeno', quando você entra numa sala de uma universidade e você vê pessoas com o mesmo objetivo que você, e aí quando você começa a notar a diferença que você tem em comparações a eles... Quando você se sente isso, é muito ruim. (Ubiraci)*

*É, eu tive um bocado de dificuldade e as vezes ainda tenho, mas por conta de outros processos que a gente aprende não só dentro da sala de aula, mas fora também, inclusive, nas vivências dentro da residência e tal. Hoje já tenho uma facilidade maior, mas no início foi complicado porque era outras vivências, outro mundo, e como eu falei venho de uma educação de um aprendizado muito defasado [...]. Esse déficit implicou quando eu cheguei a universidade.... Senti falta dessa questão de não ter estudado Filosofia, Sociologia, que a gente no primeiro semestre, nós trabalhamos muito os textos desses filósofos, e aí foi meio complicado e outra é a questão da leitura. (Maiara)*

*Sem dúvidas. Primeiro, a quantidade de textos. No ensino público se um professor passa 4 páginas pra um aluno estudar pra uma prova, pelo menos na minha realidade, o professor era assim, contestado. Todo mundo se revirava assim, sabe? É, não era algo aceitável, ler muito. Ler era algo que foi rejeitado. Até porque a gente não era estimulado na escola pública. Então, chegar aqui e os professores passarem textos de 30 páginas, 60 páginas, 20 páginas. As vezes que seja menor, mas com um grau de densidade de leitura. Assim, um texto mais denso e mais*

*complexo, não dava assim. Eu parava no meio do texto e pensava sobre aquilo que eu estava lendo, não conseguia distinguir aquilo que estava lendo. E isso é um problema que até hoje eu enfrento, a quantidade de textos e o grau de dificuldade dessas leituras, né? (Priscila)*

*Então, assim logo no início eu senti muita dificuldade pra me expor, para fazer apresentação de seminário, também a questão da escrita, de desenvolver, fazer trabalhos, artigo, resenhas, até porque antes, onde eu estudava na escola pública a gente não, nem sabia, a gente não teve contato com o que eles pediam, resenhas. Eu fui aprender isso aqui na universidade, fichamento, resumo e tal. [...] Mas aí aos poucos no decorrer do curso eu fui melhorando, assim demorou, foi bem difícil, logo no início, mas aí eu fui me adaptando aos poucos, tá sendo um percurso. (Ana)*

*Eu percebo e percebia muito mais isso nos primeiros semestres, que foi um choque a diferença de quem estudou em público e quem estudou ensino privado. Eu lembro que quando a professora passou no primeiro semestre para a gente fazer um artigo eu fiquei atônito e outras pessoas estavam tranquilas com aquilo, então é da escrita, dos termos acadêmicos que algumas pessoas já tinham por ter feito cursinhos, por ter feito o colégio particular que já dava um preparatório. E aí eu percebi muito isso, essa diferença de quem tinha estudado em colégio público e quem tinha estudado em colégio particular; a diferença do grau de especificidade. Mas hoje meu aprendizado tá um pouco, não vou dizer prejudicado, mas está cansativo. (Joaquim)*

Para compreender esse momento vivido pelos/as estudantes universitários/as, Coulon (2008) apresenta o conceito de afiliação estudantil, que é o processo de aprendizagem das regras, saberes e rotinas do ambiente universitário, ou seja, trata-se de aprender o “ofício de estudante”. Segundo o autor, a afiliação se desenvolve em três tempos:

1. Tempo do estranhamento, quando o/a estudante entra em contato com novos contextos, um universo desconhecido, que rompe com o mundo familiar, principalmente no caso dos/as moradores/as de Residência Estudantil;
2. Tempo da aprendizagem, período em que o/a estudante começa a se adaptar progressivamente à rotina universitária, produzindo uma acomodação e o processo de se pensar estratégias para sustentar essa nova realidade;
3. Tempo da afiliação, quando o/a estudante já conhece os códigos universitários, é capaz de manejar as regras e assimilar o aprendizado à rotina.

Para Coulon (2008), a afiliação estudantil ocorre de duas formas: institucional, que envolve entender o funcionamento da universidade, adaptar-se aos códigos do ensino superior, assimilar as rotinas institucionais; e intelectual, “em que competências acadêmicas são usadas para apreender os conteúdos transmitidos em sala de aula e, assim, navegar com facilidade na organização, exposição e utilização adequada dos saberes” (COULON, 2008, p. 239).

Todos os discursos são semelhantes quanto à vivência de um tempo de estranhamento. Além disso, a maioria das falas situa essa experiência de dificuldades no

período inicial do curso. A entrevistada Priscila, por exemplo, mencionou que na escola os professores podiam ser contestados quanto à quantidade de material de leitura, o que difere do contexto universitário, onde a relação tende a ser mais técnica e acadêmica.

O tempo de aprendizagem, por sua vez, pode ser ilustrado pela fala de Ana, que ressalta processos aprendidos durante a universidade, como fazer resenha e artigo. Já o tempo de afiliação revela-se nas falas sobre adaptação e maior facilidade ao longo da vivência. Para Ana, essa adaptação foi vivida como um percurso, o que revela o caráter processual da afiliação. Por outro lado, para alguns/algumas entrevistados/as, dificuldades de afiliação intelectual persistem, como descrito por Priscila e Joaquim.

Esses achados mostram que o processo de afiliação não ocorre de forma igual para todos os/as alunos/as, mas evidencia etapas que são experimentadas de formas diferentes e em tempos distintos pelos/as estudantes. Por isso, consideramos que essa perspectiva de análise se mostra insuficiente para entendermos todo o processo das diferenças dos/das estudantes em estar na universidade. Acreditamos que não se trata apenas de enquadrar e absorver as regras e normas em diferentes tempos. A análise precisa ser ampliada, pois esse processo tem relação intrínseca com as questões políticas, econômicas e sociais.

Tais pontos foram em grande medida discutidos no tópico de discussão anterior, uma vez que os discursos associam as dificuldades iniciais com a deficiência vivenciada nos níveis anteriores de ensino. Segundo Souza e Santos (2017), o processo de afiliação de jovens oriundos de famílias pobres ocorre de maneira mais complexa pela falta de familiaridade com os procedimentos e rituais do mundo acadêmico e porque para eles a universidade não se apresenta como um lugar possível.

Nesse mesmo sentido, Portes (2001) discute que a afiliação dos/das estudantes pobres se confronta com limites relacionados à origem social e constrangimentos econômicos que ameaçam o sonho universitário e são geradores de sofrimento.

Os/As jovens de camadas populares que estão na universidade trazem fortes problemáticas em relação às questões materiais e simbólicas que estão presentes em toda sua trajetória de vida. As diferenças sociais invadem as vivências universitárias, provocando sofrimentos e dificultando a plena compreensão do meio acadêmico (PORTES, 2001; BARBOSA, 2004; ALMEIDA, 2006; PIOTTO, 2007).

Essa dificuldade de compreensão do meio acadêmico vem carregada de humilhação que se instala nos corpos e nas subjetividades de “cidadãos impedidos”, “um impedimento que não é natural ou acidental, mas aplicado e sustentado por outros humanos” (GONÇALVES FILHO, 2007, p. 194) pela sociedade e pelo Estado. Nesta perspectiva,



coadunamos com o entendimento de que a “humilhação social é sofrimento longamente aturado e ruminado. É sofrimento ancestral e repetido” (GONÇALVES FILHO, 2007, p. 137).

Por sua vez, Sawaia (1999) apresenta o sofrimento político como um acontecimento que devasta a vida aos poucos e que está diretamente relacionado às injustiças sociais e à aflição subjetiva, consequências das situações concretas de violência enfrentadas cotidianamente por determinado grupo de pessoas. Já Carreteiro (2003, p. 59-60) utiliza o termo sofrimento social para discutir a humilhação e vergonha de indivíduos que ocupam “categorias subalternas”, sendo este um sofrimento que não tem visibilidade, pois “se inscreve no interior das subjetividades sem, no entanto, ser compartilhado coletivamente”.

Em contrapartida, todo esse contexto social de adversidade, sofrimento e invisibilidade permite criar as resistências. Portes (2001) deu ênfase às dimensões material e simbólica, ao identificar que dentro das universidades aqueles/as jovens que pertenciam às camadas populares tiveram que desenvolver comportamentos estratégicos de sobreviver nesse espaço.

Ressaltamos que as questões de gênero também têm grande influência nos processos de aprendizagem. Desde estudos que apontam o melhor desempenho das mulheres em sua trajetória de escolarização (CARVALHO; SENKEVICS; LOGES, 2014) até os que sinalizam que a presença de mulheres é mais frequente em cursos de menor prestígio (LACERDA, 2019). Verifica-se, assim, que características ditas masculinas e femininas, enquanto produtos culturais, influenciam as trajetórias estudantis. Entretanto, quando relacionamos gênero à classe social percebemos que os/as jovens de classes populares carregam marcas comuns de humilhação, sofrimento e invisibilidade.

#### 4.3 ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS: RENDA FAMILIAR, PROFISSÃO DOS PAIS E FORMAS DE MANUTENÇÃO NA UNIVERSIDADE

Segundo Souza e Vazquez (2015), a literatura sociológica clássica tradicional aponta que a inserção de classe familiar original impacta no tipo de trajetória escolar e profissional dos/as jovens, e que diferentes níveis de renda familiar oportunizam caminhos distintos de trabalho e renda. Além disso, a escolaridade e o tipo de ocupação dos pais/ responsáveis seriam fatores que interferem na expectativa de continuidade nos estudos dos/as jovens.

Nesse sentido, mostra-se importante investigar tais aspectos para compreender como se inserem na trajetória dos/das residentes pesquisados. Vejamos os discursos:



*Então, a renda da minha família é muito baixa, minha mãe está desempregada, meu pai é falecido e tive que começar aprender a lidar com esse tipo de questão financeira. É difícil me manter na universidade. A bolsa ajuda, mas é muito pouco. (Ubiraci)*

*No caso meu pai é aposentado, agricultor, um salário mínimo, minha mãe tradicionalmente é dona de casa, já trabalhou como falei zeladora, merendeira, mas não recebia nem um salário. [...] Hoje ela só recebe às vezes Seguro Safra que é um Programa do Governo Federal, se eu não me engano. Ela me ajuda e às vezes eu ajudo ela. (Maiara)*

*Meu pai é pedreiro e a minha mãe é atualmente cabeleireira. A renda gira em torno de dois a três salários mínimos. A bolsa me ajuda a me manter na universidade. (Maria)*

*Meu pai, ele trabalha na roça e ele faz um bico de borracheiro. A minha mãe, ela já trabalhou como empregada doméstica, mas como ela mora no interior lá é difícil de conseguir emprego. [...] A renda deles não passa de um salário mínimo porque é um bico, aí às vezes ele ganha mais, às vezes ganha mais ou menos, mas a média é um salário mínimo. Então, logo de início meus pais, eles me mandavam dinheiro, tinha o apoio deles. Quando eu comecei receber a bolsa da PRAES eles me davam, mas nem tanto, diminuíram o valor e eu me mantenho. Eu fiz a bolsa, o PIBID. Durante esse tempo não precisei da ajuda deles, agora estou fazendo um estágio e isso, estou pegando o estágio e sempre procuro alguma coisa para tentar me manter até me formar. (Ana)*

*A renda da minha família é um salário mínimo, minha mãe não tem carteira assinada, ela trabalha como autônoma, ela é manicure desde novinha. [...]. Meu pai trabalhou como serviços gerais da Prefeitura de [...]. Eu me mantenho aqui em Salvador por conta dos estágios né? Meus pais ajudam por fora quando eles podem. Também tem o Programa Mais Futuro sobre o qual eu ajudei na campanha, incentivei algumas pessoas a participarem e dá para poder custear os gastos com a Universidade, transporte e alimentação. (Filipe)*

*Minha mãe, ela é lavradora, então ela não tem nada fixo assim. Aparece alguma coisa pra fazer assim, ela faz. Meu pai, eu sei que ele é lavrador, mas não tenho contato com ele. Então é só minha mãe e minha irmã. Que elas tentam me ajudar o máximo... [...] minha irmã tem um benefício, que ela é deficiente visual. O governo dá um benefício então com o que pode ela me ajuda. Mas eu vou tentando me virar como posso. Vejo uma oportunidade de estágio eu vou lá, uma aula particular, o que for assim. Ou até alguma coisa aqui, tem alguém que tem... tipo... está estagiando e precisa fazer, “faça isso pra mim”, aí a gente faz, vou tentando me virar. Ou ajudando. Eu estou sem nada aí outra pessoa aqui me ajuda. Mas tem também a bolsa da PRAES de R\$200,00 que ajuda um pouquinho. (Telma)*

Os discursos apontam para uma origem familiar marcada pela vulnerabilidade socioeconômica, cujos pais não possuem nível superior e ocupam em sua maioria empregos informais. Entre os que possuem renda fixa, alguns provêm de aposentadorias e benefícios sociais. Há também casos de pais que estão desempregados. Considerando que os/as entrevistados/as são moradores/as de residências estudantis cujo critério de seleção, como vimos, é baseado em perfil socioeconômico, os achados sobre renda familiar são em grande parte esperados.

Em nível nacional, o último relatório de pesquisa do FONAPRACE (2019) sobre o perfil dos/das estudantes das Instituições Federais de Ensino, mostra que 26,6% são de famílias com renda per capita de até meio salário mínimo, 26,9% com renda de mais de meio até um salário mínimo e 16,6% têm renda entre mais de um a um e meio salário mínimo. Dessa forma, 70,1% dos/das estudantes das instituições federais se encaixam no perfil atendido no PNAES, sendo público prioritário para ações de assistência estudantil.

Considerando que a UNEB adota desde 2002 o sistema de reserva de vagas para negros/as (associado a critérios de origem escolar e renda)<sup>28</sup>, além de isenção na taxa de inscrição do vestibular para a população de baixa renda, é possível supor que exista um número expressivo de estudantes que se encaixam nesse perfil socioeconômico. Quanto aos dados dos/das estudantes residentes da universidade, vimos na seção II que, embora a maioria não tenha declarado renda, 30% têm renda familiar de até R\$1.000,00 (mil reais), configurando um perfil de baixa renda e com necessidade de ações de assistência estudantil.

Em relação à manutenção na universidade, a partir dos discursos, é possível identificar que o auxílio da bolsa é a principal fonte que mantém os/as entrevistados/as. Embora alguns/algumas estudantes consigam ter ajuda da família, a bolsa foi ressaltada como essencial para a permanência desses estudantes. Muitos ainda buscam complementar sua renda com estágio ou algum trabalho esporádico, como Telma que oferece aulas particulares. Por outro lado, Maiara expressou que em alguns momentos ajuda a mãe, provavelmente com recursos da bolsa, ou seja, a família tem dificuldade em manter seu próprio sustento e a bolsa que deveria ser usada para as despesas relativas à universidade é utilizada para outro fim.

O programa de Bolsa-Auxílio PRAES/UNEB oferta duas modalidades: a Bolsa-Auxílio Permanência e Bolsa-Auxílio Complementar (antes chamada Bolsa-Auxílio Residência), respectivamente nos valores atuais de R\$400,00 e R\$300,00. O/A estudante participa de um processo seletivo regido por edital e deve realizar sua inscrição no sistema SISBA, no qual deve disponibilizar documentação comprobatória para as informações fornecidas. Entre os critérios de seleção estão: renda, ingresso por sistema de cota, cor e etnia, ser beneficiário de programa social, moradia. São, portanto, critérios baseados na vulnerabilidade socioeconômica e que busca selecionar os mais vulneráveis.

---

<sup>28</sup> Ver os critérios na atual Resolução Nº 1.339/2018 (Publicada no D.O.E. 28-07-2018) que trata do sistema de reservas de vagas. Disponível em: <[https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2018/12/Res\\_1.339\\_2018consu\\_-Res\\_reserva-de-vagas.docx.pdf](https://portal.uneb.br/proaf/wp-content/uploads/sites/65/2018/12/Res_1.339_2018consu_-Res_reserva-de-vagas.docx.pdf)> Acesso em: 02 jul. 2019.

A bolsa-auxílio estudantil da UNEB destinada aos/às residentes tem caráter complementar, ou seja, busca complementar a moradia, com recursos para manutenção de despesas como alimentação, transporte, custos de atividades acadêmicas.

O processo é gerido pela PRAES e o recebimento do benefício fica condicionado à aprovação da documentação e ao quantitativo de bolsas ofertadas no período em questão. Portanto, nem todo/a estudante residente recebe o auxílio financeiro, já que a vaga na residência não garante a aprovação na seleção de bolsas, nem o recebimento do auxílio. Alguns residentes podem ter uma assistência parcial apenas com a moradia, tendo que manter suas despesas de alimentação, transporte, atividades acadêmica, com outros meios. Como vimos, alguns podem contar com ajuda familiar, mas outros precisam recorrer a estratégias individuais, como trabalho ou estágio. Independente da forma de suprir as necessidades, a falta de assistência tende a impactar no desempenho no curso, gerar consequências emocionais e maior risco de evasão.

Os dados do ano de 2017 mostram que 505 estudantes foram contemplados com a bolsa complementar, representando 90,5% dos que se inscreveram na seleção (UNEB, 2018). Seja por ausência de comprovação da situação de vulnerabilidade socioeconômica ou devido ao quantitativo de bolsas disponibilizados para o período, ressaltamos que uma parte dos/das residentes ficou desassistida pela bolsa no ano analisado.

Além da Bolsa-Auxílio PRAES/UNEB, a partir do ano de 2017, o governo estadual passou a executar o Programa Mais Futuro, que foi mencionado pelo entrevistado Filipe. Trata-se de um projeto de auxílio permanência que foi regulamentado pelo Decreto nº 17.191 de 16 de novembro de 2016 (BAHIA, 2016), para os/as estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica das Universidades Públicas Estaduais da Bahia. O programa oferta bolsas nos valores de R\$300,00 e R\$600,00, sendo o maior valor destinado aos/às estudantes que residem ou residiam originalmente em cidades a mais de 100 quilômetros de distância do *campus* onde estão matriculados/as. O programa é gerido pelo governo do estado e tem apoio da PRAES na execução de determinadas atividades do programa.

Não pretendemos realizar uma análise minuciosa do programa Mais Futuro, mas reconhecemos que o programa proporciona um número maior de estudantes assistidos com bolsa, tendo representado uma ampliação da assistência do ponto de vista financeiro. Alguns pontos, entretanto, têm sido alvo de críticas: o programa prevê que o/a estudante receberá a bolsa até alcançar 2/3 do curso de graduação, sendo, após esse período, encaminhado para ingressar em vagas de estágio de nível superior ofertadas por órgãos e secretarias do Governo do Estado. Ocorre que na prática nem todos os/as estudantes têm conseguido obter a vaga,

muitas vezes por ausência de oferta, e nesse momento, podem ficar desassistidos pelo auxílio. Além disso, o programa prevê a perda do benefício em situações como: mais de dois trancamentos ou perda de disciplinas, o que desconsidera a ocorrência de situações excepcionais como problemas de saúde, inclusive de ordem de saúde mental, e a existência de dificuldades de aprendizagem significativas, que podem interferir no desempenho do/da estudante.

Consideramos que a permanência não pode ser pensada apenas pelo provimento de recursos materiais, mas considerar os aspectos simbólicos da vida do/da estudante. Nesse sentido, o programa do governo deveria ser acompanhado de suporte financeiro para as universidades fornecerem apoio psicossocial aos/às estudantes, por exemplo, com recursos para ampliação do número de profissionais, como psicólogos, psicopedagogos e assistentes sociais, que poderiam desenvolver ações para prevenir que o/a estudante recaia nas condições de perda do auxílio.

Vale ressaltar que a bolsa da PRAES tem critérios semelhantes para perda da bolsa auxílio, entretanto, contempla o entendimento de situações excepcionais por meio de análise de casos individuais por uma comissão de profissionais, em que, sendo identificada justificativa referente a questões de saúde, transtornos psiquiátricos ou dificuldade de aprendizagem, o/a estudante pode voltar a receber a bolsa. Destacamos ainda, que após críticas por parte das universidades, o programa Mais Futuro tem permitido o retorno do pagamento quando a condição do/da estudante está amparada no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015).

Dessa forma, buscamos defender a importância da efetivação de ações não apenas de assistência material, mas também de permanência do/da estudante, perspectiva que envolve o investimento em suporte pedagógico e psicossocial, assistência à saúde, atividades de cultura, lazer e esporte, entre outros.

#### 4.4 SOBRE A DIFICULDADE DE INSERÇÃO NA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL

As residências estudantis podem ser caracterizadas como um agrupamento de pessoas para atender necessidades de moradia em uma instituição de ensino, em que se desenvolvem relações complexas e cotidianas entre sujeitos, comumente jovens, que, apesar

de inúmeras diferenças pessoais, compartilham aspectos em comum, como ter migrado de outras cidades e a condição socioeconômica vulnerável (OSSE, 2008).

Nesse sentido, é preciso considerar que as instituições de ensino superior ainda se concentram em grandes cidades, gerando a necessidade de saída de casa para cursar a graduação. Ao mesmo tempo, com a ampliação da oferta de vagas e de políticas de acesso à universidade para parcelas da população tradicionalmente excluídas, há uma tendência de aumento na necessidade de estruturas de moradia a esses/as estudantes, que na maior parte dos casos não pode contar com apoio da família para garantir seu completo sustento. Assim, as moradias estudantis são um importante dispositivo das políticas de assistência e permanência. Apesar disso, a maioria dos discursos dos/das entrevistados/das aponta para uma realidade de difícil acesso às residências no contexto em estudo.

*Logo no início foi um pouco complicado. Fiquei triste porque soube que teria que vim pra cá, pra outro Estado, mas teria que esperar um prazo para reabrir a inscrição na residência. Eu senti um pouco de dificuldade, medo de não dar certo, fiquei até mesmo um pouco deprimido na questão se eu poderia ganhar ou não a vaga, mas graças a Deus eu consegui! Fui selecionado e eu estou aqui. (Ubiraci)*

*Foi um pouco complicado assim, como eu cheguei aqui em Salvador, primeiro eu não conhecia ninguém... [...] eu fiquei morando de aluguel durante oito meses, em uma casa que tinha um quartinho. Aí eu pagava, dividia o aluguel com colegas, porém era lá na Federação, um pouco desgastante, eu saía daqui do Cabula e tinha que pegar o ônibus Federação... era bem complicado, já chegava cansada, enfim... Isso desde quando entrei. Antes mesmo de entrar já estava procurando no site, estava procurando algumas informações pra saber da Residência Universitária. Depois desse tempo, consegui a vaga. (Maiara)*

*Eu já pensava: quando entrar na universidade vou solicitar a residência porque eu preciso da residência. Aí quando eu cheguei aqui eu procurei e não achei. [...]. Fui várias vezes na comissão da residência falar que eu precisava da vaga, que eles precisavam agilizar um pouco mais o processo. E eles lançaram novamente o edital. Eu me inscrevi e aí teve outra dificuldade depois disso, porque foi na semana que a universidade entrou em greve. Então, durante o período de greve eu fiquei sem saber se eu tinha sido aprovada ou não. (Priscila)*

*Não tive dificuldade, mas quando cheguei aqui na UNEB eu sabia que tinha Residência Universitária, mas eu não tinha conhecimento como é que fazia para poder entrar, aí eu procurei alguns membros responsáveis que foram Edson e Adriano do [setor de um dos departamentos], eles me deram um embasamento de como poder participar da seleção. (Filipe)*

*Não tinha vaga e não iria abrir edital. Mas uma colega disse que saiu uma menina e que eu poderia ficar na vaga da colega. Eu fiquei no pé do diretor do departamento, até em um colchão eu ficaria. Foi bem difícil, eu fiquei tentando um bom tempo, mas quando a gente tem um sonho a gente não desiste, né? Aí eu entrei. (Telma)*

*Não tive dificuldade, porque tive sorte. Não tinha ninguém concorrendo comigo. Mas, as vezes está cheio e tem muita concorrência. (Fernando)*

Nas entrevistas foi possível perceber que os/as alunos/as são lançados à própria sorte do momento em que buscam a vaga na residência, recorrendo-se a uma palavra utilizada pelo entrevistado Fernando. Isso ocorre porque a vaga não se constitui em um direito de todos que dela necessitam, mas sim, uma seleção a partir do quantitativo ofertado pela instituição.

Essa seleção se baseia em critérios socioeconômicos, em que se busca, geralmente, selecionar os mais vulneráveis entre os vulneráveis. Isso pode ser compreendido analisando-se o Estatuto Geral das Residências Universitárias da UNEB (UNEB, 2000), cujo artigo 7º estabelece que entre os critérios para seleção, estão:

III- realização de entrevista com o aluno pela Comissão de Seleção de candidatos a ingresso, devendo ser atribuída nota média da avaliação dos membros da comissão;

IV- para avaliação do estado de carência são utilizadas provas documentais como declaração de imposto de renda, contracheques, atestados de autoridade pública ou, ainda, outras informações adicionais, julgadas necessárias pela comissão de seleção; atribui-se nota R1=10 (dez) para candidato com menor renda familiar e para os candidatos com renda familiar superior serão atribuídas notas R2, R3... menor que 10 (dez) sempre sucessivamente proporcional a renda familiar “per capita” de cada candidato;

Além disso, o inciso VI do referido artigo do Estatuto prevê que em casos de empate, a seleção deve priorizar os candidatos com:

- a) menor renda familiar “per capita”;
- b) com menor tempo para integralização do curso;
- c) o mais idoso.

Diante disso, é possível afirmar que a moradia no contexto estudado tem se constituído em um benefício ofertado ao selecionado dentre os mais vulneráveis, e não aos que necessitam e preenchem os critérios de seleção, pois o processo seletivo adota também critérios de prioridade. Segundo Lacerda e Valentini (2018), esta é uma realidade brasileira, em que os programas de Residência Estudantil se destinam aos/às estudantes que possuem condições materiais ou financeiras deficitárias para sua manutenção na universidade e que residam distante da unidade de ensino, critério que difere da realidade de outros países, em que as moradias independem da situação socioeconômica, embora, comumente sejam pagas pelos/as estudantes.

A realidade brasileira difere significativamente de outros países. Aqui, a exclusão do ensino superior permanece como marca do acesso de determinadas parcelas da sociedade, o que exigiu a adoção de ações afirmativas, como os sistemas de reservas de vagas, que devem ser vistas como meios para a inclusão social, redução de desigualdades e para remediar um

passado discriminatório (MARINHO; CARVALHO, 2018). Além disso, quando se trata do ensino superior não é suficiente dar acesso a esses/as jovens, é necessário garantir a possibilidade do/da estudante concluir seu curso, e para isso as ações de assistência e permanência são reconhecidas como fundamentais (DANTAS, 2013; BRASIL, 2010a). Diante disso, consideramos que a moradia estudantil precisa ser um direito universal, compreendida como um direito do/da estudante em todas as esferas da educação e não focalizado como vem se apresentando. Portanto, as vagas na residência não devem ser entendidas como benefício dado a uma parte dos acadêmicos vulneráveis, mas sim, um direito pertencente a todos que necessitam.

Entre as dificuldades relatadas pelos/as entrevistados/as está o fato de a maioria ter tido algum tempo de espera antes de tornar-se residente. Essa espera gera a incerteza e sofrimento sobre a possibilidade de continuar, como referido pelo entrevistado Ubiraci. No caso da entrevistada Maiara, foi possível dispor de recursos para aluguel de moradia, mas essa não é a realidade de todos/as os/as estudantes, que podem não contar com apoio financeiro para isso. Telma, por sua vez, recorreu à informação de colegas sobre a existência de vaga na residência e referiu ter insistido com o diretor do departamento para a realização da seleção. Nesse cenário de dificuldades, além do sofrimento e incerteza, uma das consequências possíveis é a evasão do/da aluno/a.

De acordo com o documento Plano Nacional de Assistência Estudantil elaborado pelo FONAPRACE (2007), em 2004, 30,5% dos/das estudantes das Instituições Federais de Ensino se deslocaram do seu contexto familiar ao ingressar na universidade, passando, assim, a necessitar de moradias e apoio durante a graduação. Ainda de acordo com esse estudo, considerando-se os/as estudantes que não residiam com seus pais ou cônjuges e com renda média familiar mensal de no máximo R\$ 927,00, a demanda potencial por moradia estudantil poderia chegar a 12,4% dos estudantes, existindo defasagem por moradia estudantil no período estudado. Embora a pesquisa mais recente do FONAPRACE (2019) sobre o perfil dos/das estudantes das Instituições Federais de Ensino não traga análise semelhante, a mesma aponta redução no quantitativo de estudantes que moram em residência universitária e crescimento dos que se inserem na faixa de renda mensal familiar per capita de até um e meio salário-mínimo. Assim é possível supor que o contexto de defasagem se mantenha a nível nacional.

Durante a realização desta pesquisa foi verificado que a PRAES não mantém registros sobre a demanda excedente de vagas nas residências, sendo contabilizado apenas o número de contemplados. Apesar disso, considerando que há seleção de candidatos, as falas



sobre dificuldade de acesso e nossa prática profissional, é possível conjecturar que as vagas disponibilizadas são insuficientes, especialmente no Campus I, que concentra a maioria dos cursos e fica na capital do estado.

Essa insuficiência de vagas na Residência Estudantil para atender a uma demanda cada vez maior de discentes ingressantes por ações afirmativas deve ser algo a ser observado e discutido pela UNEB e pelo Estado brasileiro em termos dos recursos disponibilizados para manutenção das ações de permanência estudantil. Além disso, defendemos a necessidade de uma mudança na perspectiva de como as vagas são concebidas e geridas diante do perfil restrito que contempla apenas os mais vulneráveis entre os mais vulneráveis.

A necessidade de ampliação de vagas e, conseqüentemente de investimentos, precisa ser contextualizada com o atual cenário brasileiro. Nesse sentido, Oliveira e Pochmann (2019) discutem que o processo de inclusão e democratização do ensino superior experimentado nos últimos anos, compreendido como o processo de aproximar o perfil dos/das estudantes das universidades ao da população brasileira, reduzindo desigualdades de acesso, pode estar sob ameaça. Tal contexto decorre das políticas de austeridade fiscal, com cortes de recursos e políticas, impostas progressivamente a partir de 2015 e notadamente agravadas no ano de 2019. Vale ressaltar que tal cenário também se manifesta no estado da Bahia, onde o governo vem impondo medidas de contingenciamento de despesas aos órgãos públicos, o que atinge as atividades das universidades<sup>29</sup>.

Ao refletirmos sobre questões de gênero nas moradias universitárias, precisamos levantar a discussão de que muitas mulheres podem se tornar mães durante o período de estudo. Ocorrendo esse fato, a/o residente gestante pode permanecer na casa até o nascimento do filho, uma vez que não é permitido que crianças morem nas residências estudantis. Ainda que se compreenda que a instituição não pode se responsabilizar pela proteção de uma criança no interior da residência, que, por sua vez, tem fins educacionais, a situação da discente lactante deve ser alvo de atenção e apoio da instituição. Muitas jovens estudantes podem ficar sem apoio da família e mesmo do pai da criança. No Campus I, onde ocorre a pesquisa, por exemplo, não há creches para filhos/as de estudantes ou funcionários/as. Isso, associado a situações de falta de apoio familiar, pode levar muitas estudantes a abandonar, ainda que

---

<sup>29</sup> Vide Decreto Nº 16.417, de 16 de novembro de 2015. Disponível em: <[https://www.tce.ba.gov.br/images/resposta\\_8894\\_2016\\_anexo\\_5.pdf](https://www.tce.ba.gov.br/images/resposta_8894_2016_anexo_5.pdf)>. E Decreto Nº 16.593, de 18 de fevereiro de 2016. Disponível em: <[https://www.sefaz.ba.gov.br/administracao/pdf\\_saf/decreto\\_16593\\_2016.pdf](https://www.sefaz.ba.gov.br/administracao/pdf_saf/decreto_16593_2016.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2019.



temporariamente, a universidade. Fato que provavelmente não ocorreria se fosse o jovem homem que se tornasse pai.

Dessa forma, verifica-se que a assistência à estudante residente gestante ou lactante mostra-se reduzida. Ações que costumam ser contempladas pela universidade nesses casos são a concessão de realização de atividade domiciliar a partir do oitavo mês de gestação<sup>30</sup> e, em alguns casos, a manutenção ou concessão de determinadas modalidades de bolsa-auxílio da assistência estudantil. Consideramos, entretanto, que tais medidas não são suficientes para garantir a permanência da estudante no curso e que o assunto merece reflexão por parte da política pública de assistência estudantil da UNEB.

No caso da estudante conseguir manter-se na universidade, devemos atentar ainda para o fato de que, como discute Urpia e Sampaio (2011), o impacto do nascimento de um filho para os universitários é maior para as mulheres, diante das diferentes prescrições de gênero da nossa cultura, que associam a elas as responsabilidades de cuidados parentais e tarefas domésticas. No estudo dessas autoras foi apontado que a vivência de ser mãe para as jovens universitárias foi acompanhada de sofrimento pelo rompimento de expectativas de vida, dificuldades no relacionamento e aceitação familiar, dificuldade de conciliar o cuidado dos filhos com o desempenho nos estudos e trajetórias estudantis marcadas por interrupções por trancamentos, abandonos e faltas.

O estudo de Urpia e Sampaio (2011) foi realizado no contexto de uma creche universitária e aponta este dispositivo como importante para o suporte social durante a formação acadêmica, em especial para jovens cujas famílias residem em outras cidades. As autoras defendem que as políticas de permanência não podem deixar de considerar e incluir as mulheres na condição de mães como grupo em desvantagem de permanência ou desempenho. Diante disso, sugerem a necessidade de ampliação e qualificação das creches, a adoção de políticas e serviços de planejamento familiar para os/as jovens, apoio à vivência de transição para a maternidade na gravidez ou na retomada dos estudos, com, por exemplo, negociação de horários mais flexíveis para amamentar e cursar disciplinas e entrega de trabalhos que compensem faltas necessárias.

Algumas dessas medidas são de fácil implementação, pois exigem apenas mudanças nas relações acadêmicas e pessoais, entretanto, no contexto da UNEB o desafio é ainda maior,

---

<sup>30</sup> De acordo com o Regimento Geral da UNEB, Aprovado pela Resolução CONSU nº864/2011 (D.O.E. 19/20-11-2011), homologada pelo Decreto nº 13.664, de 07-02-2012 (D.O.E. 08-02-2012). Disponível em: <<https://portal.uneb.br/wp-content/uploads/2018/09/REGIMENTO-GERAL-DA-UNEB-2012.pdf>>. Acesso em: 01 jul 2019.

já que não conta nem com o recurso da creche, que permitiria às estudantes residentes e às demais, contar com um espaço para deixar seus filhos enquanto realizam as atividades acadêmicas.

#### 4.5 CONFIGURAÇÃO DO COTIDIANO NAS RESIDÊNCIAS ESTUDANTIS: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS SEGUNDO AS VIVÊNCIAS DOS/DAS ESTUDANTES

O cotidiano pode ser entendido como uma importante categoria de análise, pois é no dia a dia da vida que se depreende a construção de novas formas de produção da existência social. Para Kosik (1976, p. 72)

[...] a cotidianidade desvenda a verdade da realidade [...] do mesmo modo, porém, também a esconde: a realidade não está contida na cotidianidade imediatamente, e na sua totalidade; está contida por certos aspectos determinados e mediamente. A análise da vida de cada dia constitui - em certa medida, apenas - a via de acesso à compreensão e à descrição da realidade.

Nas respostas dos/das estudantes entrevistados/as verificamos um conjunto de vivências cotidianas que os influenciam durante anos na formação acadêmica. Coadunando com Kosik (1976), acreditamos que as vivências dos/das alunos/as nos ajudam a compreender e analisar o todo dentro da realidade concreta. Nesse sentido, Lefebvre (1991) observa que é na vida cotidiana que se expressa a existência humana, por isso, o cotidiano tende a tornar-se ponto central e fio condutor da passagem das categorias mais amplas às mais específicas da vida social.

Garrido (2015) discute que a vida nas residências universitárias envolve uma série de situações e condições tanto positivas quanto negativas. De acordo com revisão da autora, entre os aspectos positivos estão a ampliação da capacidade de autonomia e liderança, maior responsabilidade com cuidados pessoais, residir no *campus*, adquirir conhecimentos, envolvimento estudantil, maior participação em eventos acadêmicos e culturais e no rendimento acadêmico. Por outro lado, também estão presentes aspectos negativos, como discriminação por residir em moradia estudantil, falta de estrutura física e questões de privacidade.

Muitos desses aspectos emergiram nos discursos dos/das entrevistados/as, como pode ser visto a seguir:

### Discursos sobre aspectos positivos:

*Ter um lugar pra estudar. Ter uma cama só minha. Não gastar dinheiro com transporte. [...] Ter amigos que têm o mesmo objetivo. Minha família é muita gente em casa. [...] Além disso, eu considero um porto seguro. (Jean)*

*Como algumas outras coisas positivas é que é próxima a universidade, eu acho que a universidade viu essa maneira mais fácil de o aluno não ter gasto com transporte público e colocou a residência próxima da universidade, alguns equipamentos como computadores, televisão, máquina de lavar, geladeiras, quarto para dormir. [...] Pra mim era tudo tão difícil. (Maiara)*

*Tem pessoas na residência que viram uma família, você cria um laço afetivo com essas pessoas e acho que o lado positivo é isso, essa relação afetiva que você acaba criando. (Jessica)*

*Quando a gente sai juntos pra ir a praia, ou tomar um açaí, ou ir no Pelourinho, sabe? Uma pessoa que conhece um determinado lugar, apresentar lugares da cidade que outras pessoas não conhecem. [...] Outro ponto positivo, eu acho que é quando a gente se reúne pra beber (risos) e conversar, falar sobre a universidade, falar dos problemas da casa. Quando a gente se reúne na cozinha pra tomar café, todo mundo junto, ou fazer o almoço coletivo. Que não é a regra. A gente não faz isso sempre porque gera mais gastos. Mas a gente faz, e é divertido quando a gente se reúne. (Priscila)*

*Eu acho uma carga de experiência muito grande porque você é obrigada amadurecer. Você tem oportunidade de conhecer pessoas que têm gostos diferentes, costumes diferentes e aí tem uma cultura diferente da sua e você acaba compartilhando e isso é muito bom e acaba criando vínculos. (Ana)*

*O primeiro fator positivo é que aqui todo mundo tem interesse em comum. (Filipe)*

*Cheguei a conviver numa casa onde não tinha geladeira, onde às vezes quando não tinha gás, tive que aprender a fazer na lenha.... Então, ter uma casa pra estudar é a possibilidade para alcançar os sonhos. (Ubiraci)*

### Discursos sobre aspectos negativos

*Quando entrei na residência algumas coisas estavam debilitadas, até hoje. Como, por exemplo, nós estamos sem máquina de lavar roupa e estamos sem máquina, desde quando eu entrei e fogão também está funcionando de forma muito precária. (Ubiraci)*

*O processo de você submeter algumas situações para você entrar na residência, você ter que comprovar quem é o mais pobre para você entrar, meio que um processo de humilhação, de ruim não sei exatamente. (Maiara)*

*Eu acho que é quando as pessoas da casa tomam o espaço coletivo como espaço individual. Fazem uso indiscriminado de coisas que são de todo mundo. Por exemplo, pia suja. [...] A pia e a limpeza é um dos maiores problemas. (Priscila)*

*A questão da privacidade que não tem e também a dificuldade que você tem de se adaptar ao outro, a compreender as questões do outro porque cada um tem as suas particularidades. É, isso fica um pouco difícil logo no início para se adaptar. (Telma)*

*O único fator negativo às vezes as pessoas são hipócritas (sendo muito sincera) e são muito egoístas pensam só em si em favorecer o seu lado. (Ana)*

*A vivência é difícil, a convivência, não é uma convivência fácil, justamente por serem pessoas de pensamentos diferentes, de origens diferentes logo, de códigos diferentes dos meus. (Jean)*

*É um processo solitário, é incerto o futuro. Até aqui mesmo tem uns que tem condição melhor que o outro e meio que não entendem quando ficamos devendo alguma coisa que rateamos para pagar algo que deveria ser obrigação da universidade. Na verdade, somos todos pobres, a maioria negros, mas como todo lugar tem pessoas que se acham mais que outros. Nossa sociedade é assim, né? (Filipe)*

Os aspectos positivos mais citados pelos/as residentes foram os vínculos sociais e afetivos construídos na residência. Os discursos mostraram que esse vínculo se desenvolve nos momentos de socialização dentro e fora da casa, nos momentos de lazer e compartilhamento de problemas, como destacado por Priscila. Já para Filipe, os/as residentes se aproximam pelo fato de partilharem interesses e objetivos comuns. Ana, por sua vez, ressalta a vivência da diversidade de costumes e cultura no interior da residência. A convivência entre pares pode se constituir, portanto, em fonte de apoio para superar as dificuldades e desafios desencadeados pelo afastamento familiar, a rotina acadêmica e a própria situação de vulnerabilidade social. Junto a esse processo de socialização, os/as estudantes têm a oportunidade de adquirir muitos aprendizados e desenvolver habilidades pessoais, que remetem ao que Aline chamou de amadurecer.

Esses achados são semelhantes aos apontados por Garrido (2015) que discute que o ambiente da Residência Estudantil é rico em interações e gera ganhos sociais, favorece o amadurecimento, autonomia e outras competências que podem ser aplicadas em diversos contextos. De acordo com a autora, outros estudos (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991, 2005; SOUZA; SOUZA, 2009 apud GARRIDO, 2015) também indicaram associação entre viver em Residência Estudantil e o desenvolvimento pessoal dos/das estudantes, tais como abertura à diversidade, tolerância e empatia.

Outro aspecto positivo ressaltado pelos/s estudantes é proximidade da casa com o *campus*, como a fala de Maiara, que explica que isso permite o deslocamento sem os custos de transporte, sendo mais um fator associado a questões socioeconômicas, já que sem esse gasto o/a discente pode administrar parte do dinheiro para outras necessidades acadêmicas e de sobrevivência.

Garrido e Mercuri (2013) discutiram estudos que compararam o impacto sobre o rendimento e integração acadêmica e social dos/das estudantes em relação à experiência de

morar em residências situadas no *campus* ou em outros espaços, como o familiar. Entre eles, o estudo de Yeung (2009 apud GARRIDO; MERCURI, 2013) concluiu que morar no *campus* exerce influência positiva sobre a integração acadêmica e social e, por outro lado, morar com familiares tem ligeira influência positiva sobre o desempenho acadêmico. Em estudo semelhante, Turley e Wodtke (2010 apud GARRIDO; MERCURI, 2013) mostraram que para os/as estudantes negros/as que moravam nas residências estudantis dentro do *campus* os dados indicavam um impacto mais elevado no desempenho acadêmico em comparação com estudantes negros/as que moravam com suas famílias.

Os resultados desta pesquisa nos remetem à indagação: por que os/as estudantes negros/as têm um rendimento melhor ao morar em Residência Estudantil do que com a família? E por que os/as outros/as estudantes têm um desempenho maior morando com a família?

Sabemos que os/as moradores/as das residências estudantis são aqueles que necessitam desse espaço principalmente por estar em vulnerabilidade e sem suporte familiar na cidade. Ao refletir sobre a questão da vulnerabilidade, lembramos que as manifestações da questão social atingem mais os/as negros/as e pobres. Historicamente, essa parcela da população demorou mais a entrar na escola e no mercado de trabalho formal e essa situação influencia e repercute nos dias de hoje, dentro de suas casas, em seu lazer, na vida como um todo. Esses fatos podem ajudar a compreender o resultado da pesquisa que indica que os/as estudantes negros/as tenham melhor rendimento acadêmico quando moram nas residências estudantis do que com suas famílias.

Os discursos dos/das entrevistados/as também trazem aspectos importantes nessa análise. Receber o benefício da moradia e auxílio financeiro pode fazer toda a diferença em uma família pobre e muitas vezes numerosa, especialmente se as condições estruturais e relacionais na casa da família não forem favoráveis ao estudo, como sugere a vivência do participante Jean, que ressalta o fato de na Residência Estudantil ter uma cama individual. Ter uma cama, casa, local e meios básicos de estudo, como computador, podem ser considerados aspectos básicos para a maioria dos/das estudantes, mas para aqueles de origem vulnerável são a possibilidade de resistir e permanecer na universidade.

Se as interações sociais foram associadas como principal fator positivo de estar na residência, por outro lado, também emergiram nos discursos dos/das entrevistados/as como um de seus aspectos negativos, especialmente associadas à dificuldade de convivência, impacto na privacidade e à dicotomia individual e coletivo. É preciso lembrar que os/as estudantes passam grande parte de seu tempo na casa, sendo preciso dividir espaços comuns

como a sala e cozinha e mesmo os quartos que são coletivos. Nesse processo, rotinas e hábitos diferentes podem gerar divergências e conflitos.

Diferente da maioria dos discursos, o entrevistado Ubiraci vê em sua vivência na residência universitária um processo solitário e expõe uma percepção pessoal de incerteza quanto ao futuro e de ausência de compreensão entre os colegas quanto a diferenças nas condições financeiras de cada um. Desse modo, as divisões de classe social manifestam-se sociologicamente como estruturas e mecanismos que tanto geram consequências sociais sistemáticas na vida dos/das estudantes quanto condicionam, ainda que parcialmente, os efeitos produzidos por outras formas de divisão social como as relacionadas às questões de gênero, etnia/raça, geração e orientação sexual.

Maiara refletiu sobre o processo de seleção na residência como um processo de humilhação, o que remete ao termo humilhação social, que discutimos anteriormente na perspectiva de Gonçalves Filho (2007).

De forma semelhante a esses resultados, no estudo de Garrido (2015) os/as participantes enfatizaram que, condições como barulho, ausência de privacidade, casa com número elevado de moradores/as, estigma de ser residente e a distância da família são fatores que impactam de forma negativa em preconceitos, questões pessoais e sociais.

Consideramos que não é suficiente observar os pontos positivos e negativos da esfera micro, é preciso relacionar esses fenômenos ao contexto macro da realidade concreta para entendermos que essas avaliações estão intrinsecamente relacionadas à discussão de classe e raça. Assim, podemos afirmar que a existência de condições materiais desiguais de classe, raça e gênero, constituem eixos estruturantes para a equidade e o desenvolvimento de homens e mulheres, negros/as e brancos/as que vão ecoar na existência humana.

Verificamos que o cotidiano é permeado por opressão, racismo, preconceito e desigualdade. Essa rotina está, como vimos, intrinsecamente relacionada à história, portanto, não realizar essa leitura incorre no erro de uma análise aparente dos fatos e não da realidade concreta. Por fim, também podemos avaliar que tais limites criados pelo contexto histórico oportunizam aprendizagens e possibilidades de resistência dentro e fora da residência.

#### 4.6 SOBRE TER VIVIDO EXPERIÊNCIA DE DISCRIMINAÇÃO DENTRO DA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Neste trabalho adotamos a concepção de Junqueira (2014, p.1) para quem o conceito de discriminação refere-se a

relações sociais caracterizadas por uma representação estigmatizadora do outro e de si mesmo que constrói identidades polarizadas com valores positivo e negativo, justificando no nível simbólico os preconceitos sociais de gênero, raça, classe social ou outros.

Está intimamente relacionado ao conceito de desigualdade social, sendo pensada como um mecanismo de coerção utilizado pelo poder dominante, que, por sua vez, é simbólico e difícil de ser visualizado, mesmo pela ciência social moderna (JUNQUEIRA, 2014). Nos discursos dos/das entrevistados/as nem todos/as se recordam ou viveram situações de discriminação, mas a partir das falas foi possível identificar que predominou a vivência pessoal ou ter presenciado algum tipo de discriminação vivida por outros/as residentes.

*Então, quando eu entrei fui bem abraçado por todos é algo assim que realmente eu sou muito grato, mas com o tempo a gente começa a notar, começa a ver como as pessoas são de verdade, como elas realmente são. E algumas vezes eu pude notar um pouco de discriminação, tanto na área de discriminação racial [...] Mas não me deixei abater. Sempre foquei no meu objetivo que era estudar, faculdade, dormir, sempre era isso, eu comecei a não ligar pra essas coisas. (Ailton)*

*Sim, acho! [...] já teve outras situações como falei de meninos falarem alto, alguns meninos lá falarem alto com as meninas, mas a gente não deixa isso à toa. (Maiara)*

*[...] aconteceu assim... como um reflexo de algo que acontece socialmente dentro da casa. Por exemplo, as mulheres limpam a casa e os homens não limpam. É uma questão de gênero. É uma questão de imposição nesse caso foi masculina que é algo que perdurou. (Telma)*

*Não me recordo se já sofri alguma coisa assim. [...] Já presenciei algumas coisas em relação à religião já teve até umas piadinhas. (Ana)*

*Eu já sofri na outra casa quando houve embate com um menino e ele me chamou de “fofoqueirinha” no sentido pejorativo, colocando feminino como menor que o masculino e atingindo assim orientação sexual, uma tentativa, mas que não deu certo. Eu percebi e pensei na hora isso, sofri homofobia, sim! (Joaquim)*

*Não, desde que eu cheguei aqui, graças a Deus nunca me aconteceu nenhum tipo de ação de preconceito. (Filipe)*

Devemos considerar que não recordar, como expressado pela entrevistada Ana, pode muitas vezes estar associado a não falar sobre o assunto ou silenciar-se sobre ele. Entre os



discursos dos/das entrevistados/as, foi possível observar o silêncio, que remete a uma aparente cordialidade posta nas relações étnica, raciais, de gênero ou classe, que pode ocasionar um impacto que violenta os sujeitos aos poucos e cotidianamente. O ato de silenciar por si só gera inevitavelmente sofrimento, angústias e frustrações, sentimentos que podem acarretar o choro escondido, a baixa autoestima, e podem ser carregados por longos anos. Silenciar é percebido nas relações de dominação sobre a população oprimida por meio do poder do homem *branco hetero* sobre o indivíduo que foge ao padrão da heteronormatividade.

A discriminação relacionada ao gênero foi muito citada pelos/as entrevistados/as, como exposto por Maiara e Telma. E também se expressou em falas como a de Joaquim, a quem foi direcionado o uso de um termo pejorativo no gênero feminino que foi percebido pelo participante como expressão de homofobia devido a sua orientação sexual.

As relações de gênero nos discursos serão analisadas mais detalhadamente no próximo tópico de discussão. É importante, entretanto, refletir sobre o termo homofobia que emergiu no discurso de Joaquim. Assim, para Welzer-Lang (2001, p. 465), a homofobia é “a discriminação contra pessoas que mostram, ou a quem se atribui algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero”.

Engloba, nesse sentido, o que Borrillo (2010) descreveu como hostilidade contra indivíduos que supostamente sentem desejo ou se relacionam sexualmente com pessoas do mesmo sexo. Os homossexuais, entretanto, não são as únicas vítimas de homofobia, já que ela “atinge a todos aqueles que não se enquadram na ordem clássica dos gêneros: travestidos, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais de personalidade forte, homens heterossexuais delicados [...]” (BORRILLO, 2010, p.16).

Os/As entrevistados/as também fizeram referência à discriminação racial, como na fala de Ailton, e religiosa, que apareceu na fala de Ana. Não foram encontrados estudos brasileiros sobre discriminação nas residências estudantis. Há, entretanto, alguns estudos sobre discriminação e a população universitária em geral. Entre eles, o de Zunino et al. (2016) encontrou uma frequência elevada de discriminação referida pelos/as estudantes de uma universidade federal da região Sul do país, com ocorrências mais frequentes em estudantes mais velhos, mulheres, com pior condição socioeconômica, pessoas negras e ingressantes por ações afirmativas. Entre as situações de discriminação mais comuns estavam: uso de termos pejorativos, exclusão por colegas e ser considerado incapaz na escola ou universidade.

Por sua vez, o estudo de Bastos et al. (2014) buscou associações entre discriminação e sofrimento psíquico entre estudantes de uma universidade pública do Rio de Janeiro, em que também foram identificadas frequências elevadas de discriminação e que o relato simultâneo



de discriminação por raça/cor, condição socioeconômica e idade esteve associado a uma maior ocorrência de transtornos mentais comuns.

A discriminação opera na subjetividade dos indivíduos que vivenciam em suas relações sociais a opressão. A violência pode ser sutil ou agressiva e pode estar nas relações familiares, afetivas, nas amizades e dentro dos espaços de socialização e de encontros.

As relações sociais formam o que Sève (1979a) apontou como formas históricas de individualidade e a discriminação vai se instituir nas relações reais e concretas de poder, manifestando-se nos diversos contextos históricos e nas formações sociais específicas de cada sociedade. Ressaltamos ainda que a história evidencia que qualquer tipo de discriminação seja ela de cunho racial, gênero ou de classe traz benefícios para alguns e prejuízos subjetivos e objetivos para quem sofre. No próximo tópico a discussão será aprofundada com os discursos sobre a vivência de diferenças nas relações de gênero.

#### 4.7 SOBRE AS DIFERENÇAS DE GÊNERO NAS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE OS/AS ESTUDANTES

As relações de gênero perpassam todas as dimensões da vida social e vão se constituindo em uma dinâmica singular e independente, sendo marcadas pela contradição. As diferenças de gênero nas relações sociais atravessam o cotidiano de forma intensa e ao mesmo tempo invisível, sendo culturalmente naturalizadas não apenas pelos homens, mas também pelas mulheres. Além disso, devemos ressaltar que as relações de gênero moldam os sujeitos sociais que estão inseridos no contexto da diversidade sexual (SILVA, 2013).

Trata-se, portanto, de uma importante categoria de análise que, segundo Silva (2013), deve ser levada para discussão nos diversos espaços públicos, sendo a escola, e aqui acrescentamos o contexto escolar universitário, o lugar próprio para construir esse debate a partir de sua própria diversidade.

Ainda sobre as relações de gênero como categoria de análise, um aspecto que deve ser considerado é a compreensão da sua distribuição social em comparação com outras categorias tradicionais, como classe, raça e renda, enquanto variáveis de estratificação social.

Vejamos como ocorrem essas relações na esfera micro de relações dos/das estudantes entrevistados/as:

*Para essa pergunta a resposta é não. (Filipe)*

*Na casa onde eu moro não percebo, mas já soube de vários casos dentro da Universidade. Tem casos até de queixa na Maria da Penha e o cara tem que ficar distante da mulher na sala de aula. A coisa tá braba. Vira e mexe tem alguma mulher ameaçada de receber porrada de homem, e o pior que a universidade só reage quando já tem uma restrição legal de aproximação do homem para com mulher. Acredita? (Maiara)*

*Sim, percebo. Os banheiros das meninas são apenas banheiros femininos e dos meninos é somente banheiro masculino, não existe banheiro unissex, essa questão que ficou colocada. Deixamos três banheiros para as meninas que têm, no caso, tinha a maior quantidade. Mas agora somos dez, sendo que são cinco mulheres e cinco homens. E só utilizamos um banheiro, já que o outro está quebrado. (Ailton)*

*Sou gay e sempre que vou questionar algo, vejo risos no canto das bocas. Ninguém fala nada. Mas não precisa falar a gente sente, né? Mas eu não ligo! Eu vejo também que existe um pensamento das pessoas mesmo de que as meninas são para limpar e os homens para força física. Exemplo, quando faltou água 'porque os homens têm que subir lá' 'esses meninos não vão fazer nada?' Quando a casa suja, e quando tem alguém de fora 'as meninas aqui não limpam?' Tem esse pensamento um pouco. (Jean)*

Como discutido nos capítulos anteriores, o sistema patriarcal intensificou as relações de dominação do homem e de subordinação da mulher, cujos papéis sociais eram bem claros quanto à superioridade do homem em relação à mulher e a demarcação precisa e intransponível dos espaços sociais, reservando o público ao homem e o privado à mulher. Nesse sentido, observamos que

o patriarcado, base familiar da sociedade agrária escravocrata do Brasil colonial, dava importância fundamental ao núcleo conjugal e à autoridade masculina, está sendo função do patriarca, chefe ou “coronel”, dono do poder econômico e mando político. Ou seja, além de possuir o poder econômico, político, o chefe de família procurava exercer sua autoridade sobre a mulher, filhos, e demais agregados sob sua tutela. É possível ver a imagem clarificada de mulher e filhos submissos e a de homem dominador (PINHEIRO, 2008, p. 1).

Assim se constituiu a chamada “família tradicional”, tendo o homem como chefe da casa e responsável pelo trabalho remunerado, exercendo autoridade sobre a mulher e os filhos. À mulher, por sua vez, era reservada a responsabilidade pelas funções domésticas, dedicando-se aos filhos e ao marido (PRATTA; SANTOS, 2007). Tais discursos se reproduzem mesmo fora do contexto familiar, como no caso das residências estudantis, considerando-se a fala do entrevistado Jean sobre a divisão de tarefas nesse ambiente.

Inúmeras mudanças vêm acontecendo no contexto social ao longo do tempo, como a urbanização e industrialização, o culto ao consumo e a entrada da mulher no mercado de trabalho, aspectos que promoveram novos formatos de relacionamentos sociais. Nesse sentido, Petrini (2003) esclarece que o modelo tradicional, no qual as mulheres realizavam as

tarefas domésticas, enquanto os homens eram responsáveis por manter a organização familiar, vai começando a ser abandonado. Entretanto, o autor aponta que não ocorreu o surgimento de outros modelos familiares que tenham uma validade universalmente reconhecida e aceita.

Para Sarti (2000), novos papéis familiares dos homens e das mulheres foram estabelecidos, modificando a forma de relacionamento entre o homem e a mulher e entre os pais e os filhos. Por outro lado, para Bruschini (1990), não ocorreu nenhuma alteração profunda nos papéis de gênero e na estrutura tradicional da família.

Compreender o sistema patriarcal com os seus ditames de opressão, de dominação, os estereótipos da autoridade do homem sobre a mulher e a lógica do capitalismo, será, então, o caminho da reflexão sobre a omissão das políticas sobre as diferenças de gênero tanto nas esferas micro quanto no contexto amplo.

Retomando a análise das narrativas dos/das estudantes, observamos que algumas pessoas podem conviver com as desigualdades de gênero e não perceber a existência dessa situação possivelmente por naturalizar a subordinação feminina. Percebemos que a mulher, mesmo sendo assistida pela política estudantil através da moradia é lançada à invisibilidade social e, como tal, passa a não ser o foco de ações específicas. Não existe, por exemplo, trabalho educativo ou tentativa de desconstrução da cultura machista e da homofobia com os/as discentes que adentram as moradias estudantis.

Em relação à sexualidade, por muitos anos a mulher teve os seus desejos controlados e julgados, visto que a sociedade busca o enquadramento dos corpos, dos desejos e das ações. O homossexual incorpora em suas práticas cotidianas a atitude de se calar em relação a sua sexualidade para ser aceito na sociedade e não ser objeto de comentários e desrespeito. Desta forma, o calar-se no âmbito doméstico passa a ser estendido para o nível público (MEDEIROS, 2007).

Em uma das narrativas, percebemos que os olhares, “piadinhas” e “brincadeiras”, como expressos por Jean, aparecem como ações automatizadas e estereotipadas apontando para um comportamento conservador que ainda está presente em diversos “aparelhos ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 2007) como nas instituições de ensino, nas igrejas, dentro da própria família. As ações estereotipadas agredem, violentam e apontam a intolerância ao diferente. E nesse processo, o sistema educacional não pode se omitir de fazer uma ampla discussão sobre o assunto e não deve adotar uma postura de tutelar os desejos dos corpos do outro. Os depoimentos desses/as estudantes refletem as características de uma sociedade adoecida historicamente por preconceitos e discriminações.

Expressões verbais e gestuais, como as situações referidas no discurso de Jean, são usadas para desvalorizar e criticar de modo negativo e pejorativo as mulheres ou pessoas que se identificam como mulheres (ALMEIDA, T., 2017). Muitas vezes feitas em tons de brincadeira, são formas de violência simbólica e moral, pois podem gerar constrangimento, intimidação e humilhação. Tais situações podem também ocorrer em sala de aula e serem emitidas tanto por colegas quanto professores e funcionários, podendo levar a prejuízos na formação acadêmica e profissional, com queda no rendimento escolar, trancamento de disciplinas, evitar interações com colegas e professores homens (ALMEIDA, T., 2017).

Outros tipos de violência também foram sugeridos nos discursos, como o de Fernando, que referiu conhecimento de casos de violência contra a mulher na universidade. A fala do entrevistado questiona a ação da instituição que, em sua perspectiva, ocorre apenas após a ocorrência de fatos que implicam em restrição judicial.

Em uma pesquisa nacional realizada pelo Instituto Avon/Data Popular (2015) com o título “Violência contra a mulher no ambiente universitário”, 67% das mulheres relataram ter sofrido algum tipo de violência cometida por um homem nas universidades ou festas acadêmicas. Entre os tipos de violência mais referidos estão: assédio sexual, agressão moral ou psicológica e desqualificação intelectual. Por outro lado, apenas 2% dos estudantes homens afirmaram de forma espontânea ter cometido algum tipo de violência, número que aumenta para 38% quando foi apresentada uma lista de situações violentas.

Tais números podem ser considerados significativos, ainda mais se consideramos que a violência muitas vezes ocorre de forma sutil e marcada pelo silêncio das vítimas e negação dos agressores. Além de buscarmos associações com as condições estruturais da sociedade, como realizado ao longo desse estudo, é preciso considerar:

A existência de uma falta de compromisso institucional e público, por parte das gestões administrativas com a comunidade universitária, de implantar um conjunto de políticas afirmativas efetivas e articuladas de gênero, raça, classe, dentre outros marcadores sociais - apesar de inúmeras e insistentes demandas estudantis, bem como das cotas raciais e sociais de ingresso a instituições federais de ensino superior (ALMEIDA, T., 2017, p. 390).

Apesar de nos últimos anos algumas universidades terem adotado respostas mais claras a situações específicas, é preciso avançar nas ações de prevenção e intervenção sobre a violência e discriminação associada às relações de gênero (ALMEIDA, T., 2017). Para isso, algumas ações importantes são: o levantamento de dados sobre casos de discriminação e violência de gênero para compor um diagnóstico de cada universidade, envolvendo todos os

segmentos da comunidade universitária; levantamento dos recursos (materiais, humanos, simbólicos, de serviços) de enfrentamento à discriminação e violência; além de responsabilizar administrativamente os agressores ligados às universidades (ALMEIDA, T., 2017).

Concordamos com a autora quanto à importância dessas ações, pois a universidade precisa assumir uma postura ativa na construção de novas relações de gênero dentro de seu espaço, que é antes de tudo, lugar de formação acadêmica, profissional, crítica e cidadã.

#### 4.8 POLÍTICAS DE INCLUSÃO DA UNEB PARA O/A ESTUDANTE MORADOR/A DA RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Apesar da ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, a partir das políticas de cotas e aumento de vagas nas universidades, para Menezes, Ferreira e Matos (2017), não há uma política efetiva de permanência, pois persistem números significativos de abandono, repetência e evasão.

Assim, mantém-se uma estrutura excludente de formação na educação superior, com barreiras seletivas, principalmente quando consideradas as situações socioeconômicas e as oportunidades de escolarização de seus candidatos, adicionadas a fatores como gênero, raça, etnia, deficiência (PEIXOTO, 2001).

Nesse sentido, a efetivação de uma política de assistência e permanência estudantil é fundamental para modificar tal cenário. Em níveis institucionais, a UNEB, ao longo dos anos, vem dialogando na tentativa de proporcionar não somente o acesso, mas o apoio e acompanhamento aos/às estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, com a finalidade de prover sua permanência e sucesso acadêmico.

As experiências dos/das entrevistados/as sobre os benefícios recebidos - além da moradia estudantil - que atuam como política de inclusão na UNEB, centram-se predominantemente no valor econômico, como pode ser visto nos relatos:

*Além da residência, além da bolsa não sei. (Sandro)*

*Tem o benefício de auxílio financeiro da bolsa, teve de ponto positivo, muito positivo, o Projeto ENTRELAÇOS no semestre passado, via PRAES; o atendimento com a psicologia e a assistente social. (Maiara)*

*Tem a bolsa, mas a política de inclusão, eu não tenho conhecimento de mais nenhuma assim. (Telma)*

*Olha a Universidade tem um programa junto com a UNEX que é de inglês; na teoria o residente teria mais chances de ganhar uma bolsa no curso de inglês e acho que o acompanhamento psicológico; se eu não me engano, bolsa em dinheiro, mas de outros tipos de facilidade para estudantes eu desconheço. (Joaquim)*

*Eu sei que tem, a gente recebe uma bolsa. (Ana)*

A principal ação citada pelos/as participantes foi o auxílio pecuniário ofertado ao/à estudante residente que cumpre os requisitos para concessão. Após a seleção na vaga da residência, o/a estudante pode participar de outro processo seletivo para a Bolsa Auxílio PRAES/UNEB complementar, em que também é avaliado a partir de critérios socioeconômicos, que devem ser comprovados por meio da documentação exigida.

Por outro lado, as entrevistas apontaram que também prevalece o desconhecimento sobre outras ações da instituição para inclusão do/da estudante, como visto nas falas de Sandro e Telma. Tal achado remete ao conceito de afiliação, que envolve o conhecimento das regras, saberes e rotinas da universidade por parte dos/das estudantes (COULON, 2008) e que são fundamentais para sua permanência. Nesse sentido, desconhecer as ações da universidade, sugere que o processo de afiliação pode ainda estar em desenvolvimento. Como consequência desse desconhecimento, o/a estudante tende a ter maior dificuldade para buscar apoio às situações enfrentadas. Cabe, assim, à universidade promover o processo de afiliação, tornando suas ações e programas mais conhecidos do público que dele necessita.

Entre as instâncias da UNEB que desenvolvem ações de apoio ao/à estudante destaca-se a PRAES, responsável por gerir e executar programas como: bolsa-auxílio, apoio a participação em eventos, apoio psicossocial, coordenação das residências estudantis, mediação do Sistema de Meia Passagem nas cidades onde o município fornece este benefício (MENEZES; FERREIRA; MATOS, 2017) e aquisição de equipamentos de tecnologia assistida para estudantes com deficiência.

Os entrevistados Joaquim e Maiara fizeram referência ao acompanhamento por profissionais de Psicologia e Serviço Social entre as ações de inclusão da universidade. Esse apoio tem sido prestado por meio da Equipe Multidisciplinar de Atenção ao Estudante (EMAE) ligada à PRAES, que conta com profissionais das áreas citadas, além de psicopedagoga, com o objetivo de apoiar a permanência dos/das estudantes<sup>31</sup>. No caso da Psicologia, entre as ações desenvolvidas estão a escuta, acolhimento e apoio a demandas de saúde mental e aprendizagem. Já a assistente social, desenvolve atribuições como: avaliação

---

<sup>31</sup> Conforme documento interno elaborado pelas profissionais da Emae (não publicado).

socioeconômica para concessão de benefícios sociais da PRAES e encaminhamentos para outros serviços da rede de garantia de direitos. A psicopedagogia atua sobre os processos de aprendizagem, gestão de tempo de estudo, entre outros.

Além disso, a universidade conta com profissionais de psicologia no Serviço Médico Odontológico e Social (SMOS)<sup>32</sup>, órgão de natureza ambulatorial que atende estudantes, docentes, técnicos e dependentes dos servidores, por meio de atividades desenvolvidas pelas áreas de Enfermagem, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Fisioterapia.

Vale ressaltar que tanto a EMAE quanto o SMOS desenvolvem suas atividades no Campus I, e, embora o primeiro realize apoio para os/as estudantes dos demais *campi* da universidade, defendemos a necessidade de implantação de equipes multiprofissionais nesses espaços, pois as demandas emocionais, sociais e pedagógicas têm se apresentado de forma significativa no contexto da UNEB e devem ser acompanhadas de forma próxima aos/as estudantes.

O discurso do entrevistado Joaquim mencionou ainda o curso de idioma ofertado pela Associação dos Ex-Alunos da UNEB (UNEX)<sup>33</sup>, que ocorre em parceria com a universidade. No curso há a oferta de bolsas para estudantes da instituição em situação de vulnerabilidade social, em que os/as residentes estão incluídos.

Já a entrevistada Maiara fez referência a um projeto de intervenção desenvolvido pela EMAE/PRAES nas residências estudantis, denominado Entrelaços. O projeto tem como objetivo contribuir com processos afiliativos e construção de vínculos institucionais e relacionais entre os/as residentes, por meio de atividades grupais, com foco reflexivo e dialógico (CARDOSO et al., 2017).

Tais achados ressaltaram a importância do auxílio financeiro para a permanência dos/das residentes, mas também mostraram que eles reconhecem que a permanência envolve outros aspectos, como o suporte de equipe multiprofissional.

Consideramos que a luta pela ampliação da educação pública em todos os níveis está associada a medidas que garantam a permanência dos/das estudantes, desde o transporte, a alimentação e a moradia, até suporte acadêmico, bibliotecas, laboratórios de informática e apoio psicossocial. Apesar de alguns avanços terem sido conquistados com a ampliação de garantias materiais e objetivas em algumas universidades e para alguns/algumas estudantes,

---

<sup>32</sup> Informações disponíveis no endereço eletrônico <<https://portal.uneb.br/smos/servicos/>> Acesso em: 12 jul. 2019.

<sup>33</sup> Vide site: <<http://www.unexuneb.com/a-unex/>> Acesso em: 12 jul. 2019. A Associação dos Ex-Alunos da UNEB – UNEX é uma sociedade civil sem fins lucrativos, que opera em parceria com a universidade mediante convênio e oferta cursos de idiomas (inglês e espanhol) e pré-vestibular a preços populares em Salvador.



não podemos perder de vista o compromisso da assistência estudantil como direito. É importante implementar equipamentos coletivos para o contingente mais amplo de estudantes, contemplando a participação democrática desses atores nas decisões. Além disso, deve-se garantir a autonomia universitária na utilização dos recursos disponibilizados e que estes sejam suficientes para as necessidades locais. Sem isso, fica enfraquecida a perspectiva de direito à educação e fortalece-se o discurso privatizante e neoliberal dos opositores da universidade pública.

O campo do acesso e permanência aos/às estudantes no ensino superior é marcado por lutas e conquistas dos movimentos sociais, representados pelo movimento estudantil, por meio da União Nacional dos Estudantes (UNE), e por professores, servidores e gestores das universidades, com destaque para atuação do FONAPRACE, como atores que buscam garantir a assistência estudantil como direito social e política pública (DUTRA; SANTOS, 2017).

Por meio dessas lutas, ao longo da história, foi possível obter conquistas como o estabelecimento da reserva de vagas para estudantes em condição socioeconômica vulnerável, e programas como o Sisu (Sistema de Seleção Unificada), Reuni, PNAES e PNAEST, que foram importantes para promover maior democratização do ensino, acesso de parcelas excluídas da população às universidades públicas e programas de assistência estudantil. Consideramos, entretanto, que há muito a avançar para promover a assistência e permanência estudantil como direito social. O cenário político recente aponta para ameaças a essas conquistas, tanto na concepção de ensino superior público como direito quanto no investimento de recursos nas universidades. Assim, os movimentos sociais serão cada vez mais importantes no enfrentamento contra possíveis retrocessos ao que já foi conquistado e na ampliação da democratização do ensino superior.

#### 4.9 A DIFICULDADE DE VIVER LONGE DA FAMÍLIA

Segundo Osse e Costa (2011), iniciar o ensino superior é um momento significativo na vida dos/das jovens, pois é marcado por um contexto de mudança de ambiente, rotina e na rede de suporte, já que ocorre algum nível de afastamento da família e da rede social anterior.

É importante lembrar que a família é a primeira rede de relações sociais a que pertencemos e, embora, possa assumir diversas configurações, é frequentemente fonte de



apoio e proteção para o sujeito. No caso do grupo de residentes, o afastamento do convívio familiar e dos amigos é uma realidade comum, que pode significar a vivência de sofrimento psíquico e dificuldades de adaptação.

A seguir veremos os discursos dos/das residentes sobre como lidam com o afastamento da família:

*Então, esse momento que eu convivi um pouco distante da minha família, realmente têm momentos que todo aluno se não conseguir ter um conhecimento, amigos para conversar ou se abrir, porque acho muito importante a pessoa ir atrás desses alunos, porque na maioria das vezes eles não vão buscar um apoio pedagógico ou até mesmo para ver a questão da saúde, alguns alunos não vão devido ao medo ou a questão da insegurança. (Ubiraci)*

*É duro assim como eu falei no início, quando eu cheguei não conhecia ninguém, aí eu comecei a me enturmar, como eu falei esse processo de comunicação, comunicar com todo mundo, esse processo de amizade, aí eu fui ganhando famílias, né? [...] Aí eu vou tendo essas bases, o que a gente chama de rede de apoio para auxiliar porque às vezes a bad bate no sentido de ficar triste, de sentir saudade, passa coisas ruins pela cabeça. (Maiara)*

*Logo no início foi bem difícil pra mim, mas aí aos poucos eu fui me adaptando e compreender que isso é algo que é necessário, que é importante para mim, e os meus pais dão um super apoio pra mim continuar. Só no início mesmo que eu acho que é difícil, mas aí aos poucos a gente consegue se adaptar, entendeu? Aí vai levando. (Ana)*

*Eu cresci numa realidade que minha mãe, sempre quando chegava em casa tinha comida feita, às vezes eu encontrava minhas roupas já lavadas, a casa já limpa. A sorte é que ela também me ensinou a cozinhar, ela também me ensinou a lavar minha própria roupa e ensinou também a correr atrás do que eu queria. Então, quando eu já saí de casa não tive muito esse choque, mas eu confesso que às vezes quando chego cansado a tarde, eu gostaria de ter aquele café da mãe da noite, é muito bom. (Filipe)*

*A saudade, velho, eu não vou dizer assim, que sofro muito com a saudade. Porque eu gosto de viver assim distante. [...] Mas assim, por mais que tenha essa questão da saudade e ela realmente bate. Tem uns momentos que você entra na depressão, menina. Que você chora, quer estar perto da sua família, sabe? E a distância não deixa que você esteja todo tempo. Não dá pra ir. (Telma)*

Todos os relatos narraram percursos iniciais de dificuldade de adaptação em relação ao afastamento da família, seja pela ausência de suporte, como relatado por Maiara, ou pela ausência das facilidades da vida familiar, mencionado por Filipe. Tais achados são semelhantes aos encontrados por Garrido (2015), que identificou a distância da família como uma das mudanças negativas vividas por residentes.

A estudante Telma, por sua vez, conta que, embora goste de viver distante, há momentos em que sofre com a saudade de casa. Tal ambiguidade pode estar relacionada com o desejo de autonomia do/da jovem em confronto com a necessidade de conforto e apoio.

Esse sentimento vivido pelos/as estudantes recebe na literatura o nome de *homesickness*, que é traduzido como “saudades de casa”, que, segundo Ferraz e Pereira (2002), é um estado cognitivo emocional e motivacional, que pode emergir durante o processo de ida para a universidade, quando o/a jovem, muitas vezes, deixa sua casa pela primeira vez e enfrenta o dilema da separação parental.

Para Garrido (2015), embora esse fenômeno não ocorra apenas com estudantes que moram em residências estudantis, requer um olhar atento para esse público, pois junto com a necessidade de afastamento familiar, esses/as estudantes frequentemente enfrentam dificuldades iniciais para ter um lugar para morar, dificuldades socioeconômicas de manutenção, além do desafio da vida coletiva e suas diversas implicações de convívio e privacidade. Para a autora, a *homesickness* pode representar, assim, uma carga elevada de sofrimento para esses/as estudantes, dificultando sua adaptação.

Diante do desafio de viver em uma moradia estudantil, alguns estudos têm apontado que esses/as estudantes constituem uma população vulnerável ao sofrimento psíquico (GARRIDO, 2015; OSSE; COSTA, 2011; SOUSA; SOUSA, 2009; CERCHIARI, CAETANO; FACCENDA, 2005).

Entre esses estudos, Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005) identificaram uma maior prevalência de transtornos mentais menores (ansiedade, depressão e transtorno somatoformes) em estudantes universitários/as em comparação com a população geral, no Brasil. Além disso, para os autores, os/as estudantes moradores/as de residência universitária ou aqueles/as que estão distantes da sua família de origem constituem grupos com maior vulnerabilidade a apresentar tais transtornos.

O estudo de Osse e Costa (2011) identificou sinais de depressão e ansiedade entre os/as residentes pesquisados e que as fases iniciais do curso expõem mais os/as estudantes a desestabilizações e crise. Para os autores, tais dados indicam a necessidade de acolhimento e escuta dos sofrimentos e angústias dos/das estudantes, por meio de ações da universidade, e que a intervenção nos períodos iniciais dos cursos pode contribuir para prevenir o adoecimento e agravamento das situações de risco.

O sofrimento psíquico no contexto universitário tem se expressado de forma cada vez mais significativa. Dados do FONAPRACE (2011; 2016) sobre o perfil dos/das estudantes das Instituições Federais de Ensino trazem indicativos importantes para a compreensão desse contexto, pois apontam para um aumento do número de estudantes que declararam ter vivido uma dificuldade emocional nos últimos 12 meses, comparando-se a pesquisas de 2011, 47,7% dos/das estudantes, e 2014, quando atingiu o percentual de 79,8%.

Quanto às dificuldades emocionais vividas, as mais relatadas na pesquisa de 2014 foram: ansiedade, desânimo/falta de vontade de fazer as coisas e insônia ou alterações significativas de sono.

Outro ponto da pesquisa que auxilia na compreensão desse cenário refere-se às situações que interferem para as dificuldades emocionais, sendo as principais: dificuldades financeiras, carga excessiva de trabalhos estudantis, falta de disciplina/hábito de estudo e dificuldades na adaptação a novas situações (cidade, moradia, distância da família, entre outras).

Considerando que as dificuldades financeiras foram as situações mais associadas ao sofrimento, é importante lembrar que o modo de produção capitalista intensifica a exploração e produz diversas manifestações da questão social atingindo um estágio de desenvolvimento que abarca todas as classes sociais. Essa organização é fruto da própria contradição entre capital, trabalho, as lutas de classe e participação desigual na distribuição das riquezas socialmente produzidas. Essas manifestações atuam de forma concreta na vida das pessoas. A lógica da sociedade contemporânea é desta forma pautada na

expressão mais profunda da crise que assola a (des)socialização contemporânea [...] torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo que serviu como embalagem para as mercadorias e o seu sistema (PIANA, 2009, p.68).

O capital se apropria do sujeito, atua no inconsciente, cria anseios, dúvidas, hábitos, altera a sensibilidade e modifica os indivíduos que passam a viver sobre a lógica da acumulação, do lucro e do consumo. Nessa perspectiva, o sofrimento mental está intrinsecamente ligado ao sofrimento social e as mazelas da sociedade impactam na organização interna do sujeito, favorecendo a adoção de comportamentos desencadeantes de sintomas biológicos, sobretudo, sintomas psíquicos.

A forma como o capitalismo se organiza eleva a competitividade e vai moldando comportamentos e categorizando o que é ter sucesso, o que é “dar certo na vida” e mais, o que é “normal e anormal”. Tais padrões vão sendo construídos e tidos como regra a serem seguidas. Esse enquadramento de modelo exigido pela sociedade gera frustração, inclusive em um contexto de universidade.

Pensando nas residências, ressaltamos que “as adversidades enfrentadas na moradia muitas vezes são acompanhadas de vivências de sofrimento, exclusão e humilhação” (SCHNEIDER, 2017, p. 71). Desse modo, os dados têm sinalizado que o contexto universitário se constitui em um ambiente potencial de sofrimentos psíquico, de modo que as

instituições precisam avançar na compreensão da sua própria contribuição na produção dessas vivências, promover o diálogo com os/as estudantes e desenvolver ações de prevenção e cuidados dos sujeitos.

#### 4.10 EXPECTATIVAS PARA A REALIZAÇÃO DE PROJETOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Compreendemos que as expectativas não podem e não devem ser definidas como sinônimo dos anseios pessoais, mas entendidos como um processo reflexivo e contraditório entre os desejos íntimos e o reconhecimento social das condições objetivas que estão diretamente relacionadas com a estrutura social. Vejamos abaixo algumas narrativas sobre as expectativas dos/das jovens entrevistados/as:

*Eu busco, como sou indígena, sempre tento buscar projetos para essa questão ambiental [...] É o grande projeto que eu tenho, é levar e trazer com isso um retorno muito grande dentro na universidade, eu vejo uma importância pra mim trazer esse estudo, um pouco dessa vivência que eu tenho, falar um pouco dessa trajetória. (Ubiraci)*

*Eu pretendo dar uma devolutiva mais precisa pra minha cidade, acho que é um dos motivos de estar hoje na UNEB, é dar uma devolutiva principalmente nessa área política, é uma coisa que sempre me chama, de quem sabe um dia entrar nessa área política na minha cidade. (Maiara)*

*[...] Nada é certo, tudo é incerto, desde sair da residência sem ter pra onde ir, que já está perto, 6º semestre. Nada certo. (Joaquim)*

*A gente tem que se aperfeiçoar profissionalmente para que a gente tenha bom rendimento financeiro, para que tenha uma casa própria e etc. Assim vou me fazendo e agora posso dizer que eu tô numa fase para alcançar novos voos, eu vou procurar novos parâmetros para isso. (Filipe)*

*Eu não tenho desejo em trabalhar em Salvador, quero conhecer outras cidades, ter contato com a natureza. Uma cidade menos atribulada, quero trabalhar com psicologia social, pode ser clínica também, mas pra o SUS, em cidade pequena. Queria ter a oportunidade de trabalhar com questões ambientais que me interessam muito. [...]. A ênfase social, educacional, trabalhar com empoderamento das mulheres e ambiental também. (Maria)*

*Eu quero voltar pra dar aula no interior, lecionar, voltar pra minha filha, ela está lá e eu preciso ter grana pra manter minha família. Agora com esse novo governo, as coisas vão ser mais difíceis. (Otávio)*

*Então, eu queria ficar aqui e fazer mestrado..., mas agora com esse presidente, eu tenho muito medo do que estar por vir. Ele tem muito ódio no discurso, acho que nossos direitos serão retirados, será um tempo de medo e repressão. Aí, prefiro estar com minha família, agora penso em voltar para o interior. Tem essas duas possibilidades que eu ainda não decidi. Estou vivendo uma tortura, minha mesmo.*

*Acho que voltando vou ganhar menos, mas é certo, que aqui posso ser mais uma desempregada. Vai ser época de escassez de oportunidades. (Jéssica)*

*Quando a gente está perto de formar dá de novo um desespero porque a gente sai de estudante, do título de estudante para desempregado, eu acho (risos), e desempregado agora vai ter um novo peso com esse governo, então eu estou tentando lidar com isso. Comecei fazendo buscas do que fazer depois dessa instituição, já estou me preparando para os projetos futuros que envolvem uma residência multiprofissional possivelmente. É o que eu tenho muito interesse, é minha vontade. Assim quando eu terminar minha graduação, eu tenho boas expectativas, acredito muito no meu potencial e eu tenho trabalhado para fortalecer ainda mais esse potencial pra não deixar dúvidas do que eu quero. Estou com muita expectativa do que vai ser e ao mesmo tempo comecei a ter muito medo, medo de me frustrar no que eu vou encontrar nessa nova trajetória, com esse novo governo, nesse novo ciclo. Essa nova fase do Brasil vai ser ainda mais difícil, mais duro para quem tem menos recursos. (Suzana)*

As narrativas sobre as expectativas dos/das entrevistados/as podem ser divididas em dois momentos: antes do resultado da eleição para presidente do Brasil em 2018 e após esse fato. A partir dessa contextualização, é possível ver que os/as estudantes entrevistados/as antes das eleições trouxeram em seus discursos, sonhos relacionados ao aumento significativo das políticas públicas nos últimos anos. O sentimento de esperança e crença em seus projetos mostra-se mais predominante.

Comparativamente o grupo de estudantes entrevistados/as após a eleição apresentou narrativas de descrença com o sistema político, temor de repressão e perdas de direitos com relação às políticas sociais. A perspectiva de cenário político, econômico e social sinalizada à época se constituiu em fator gerador de angústia e, por outro lado, de certa passividade, por não saber como agir diante das conjecturas sobre esse novo contexto, emergindo, significativamente a desesperança e incerteza sobre o futuro em relação às políticas públicas. Além disso, observou-se, principalmente, a angústia com possíveis mudanças nas políticas públicas que são direcionadas às parcelas mais pobres da população, gerando um cenário de falta de oportunidades de trabalho.

É importante lembrar que a última eleição foi marcada por um cenário de polarização política e grande exposição na mídia e redes sociais. Situação semelhante ocorreu nos Estados Unidos na disputa eleitoral de 2016, em que a Associação Americana de Psicologia (APA) apontou em pesquisa que mais da metade dos americanos identificaram a eleição como fonte significativa de estresse<sup>34</sup>. É preciso concordar que mudanças no contexto político, social e econômico afetam a inserção e as condições de trabalho, e que o cenário conjecturado por

---

<sup>34</sup> Vide site da APA. Disponível em: <<https://www.apa.org/news/press/releases/2016/10/presidential-election-stress>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

esses/as jovens, dadas as sinalizações da nova política governamental, ameaça a continuidade de políticas públicas importantes, entre elas as de educação e emprego. Nas narrativas observamos que esses fatos repercutem diretamente na referência ou fio condutor das expectativas desses/as jovens.

Muitos/as estudantes pensam em retornar às suas origens e contribuir com projetos voltados para a comunidade. Há, portanto, uma perspectiva de compromisso social e de retorno para a sociedade do investimento em anos de estudo. Podemos conjecturar que tais projetos se relacionam à história de dificuldades, como estudantes marcados/as por trajetórias improváveis, à superação das barreiras de acesso, além da possível vivência de projetos dos cursos na graduação e nos coletivos de estudantes. Dessa forma, tais projetos de vida relatados podem estar ligados tanto à história construída na universidade quanto a sua história pessoal anterior.

Tal conjectura se apoia na discussão de Maia et al. (2011, p. 184), a qual afirma:

A vinculação a movimentos políticos e sociais interfere nos itinerários de vida e na constituição da subjetividade dos estudantes entrevistados, que se veem existencialmente vinculados aos movimentos que integram, o que pode ser muito relevante em seus percursos acadêmicos e mesmo profissionais.

A universidade é um lugar fecundo para a vinculação a movimentos políticos e sociais. Entretanto, segundo Maia et al. (2011), essa vinculação tende a se desenvolver muito mais em espaços alternativos da universidade, como o movimento estudantil e os diretórios estudantis, do que nos espaços de educação formal dos cursos, já que integrar política, cidadania e direitos não costuma ser foco de preocupação de professores e gestores. Assim, tais vivências nesses espaços coletivos estudantis podem contribuir para a construção de uma perspectiva de vida de engajamento com temáticas específicas, como a ambiental, ou a inserção na política, como citado pelos/as entrevistados/as.

Consideramos que a residência é um desses espaços, já que a vida coletiva diária tende a exigir organização do grupo e engajamento na busca por seus direitos. Como lembram Wiese et al. (2017), a história da residência universitária no país está associada à luta e mobilização política dos/das estudantes, já que, enquanto espaço coletivo e equipamento público, possibilitou a formação de diversos movimentos estudantis, que foram inclusive alvo de combate de governos, principalmente no período da ditadura militar.

A própria organização das residências na UNEB, que requer dos/das estudantes a participação social ativa em decisões e responsabilidades referentes à casa, comporta em certa medida uma dimensão política de ação, pois perpassa a rede de relações e poder que emergem

no interior desse espaço. Assim, o Estatuto Geral das Residências Universitárias da UNEB (UNEB, 2000) prevê que os/as estudantes têm o direito e dever de participar das reuniões e assembleias, com direito a voz e voto. Nessas ocasiões podem ser abordados assuntos como: o funcionamento e organização das casas, seus problemas e situações diversas levantadas pelos/as moradores/as, que passam por decisão coletiva. Além disso, há representação estudantil nas comissões de seleção e acompanhamento das residências dos departamentos, que têm entre suas funções realizar a seleção das vagas à moradia e decidir sobre casos de descumprimento do regimento.

Portanto, as residências universitárias além da função de ofertar moradia, são espaços de formação política, de aprendizado de responsabilidades e de construção de senso de coletividade e compromisso social. Devemos entender, assim, que, embora nem tudo seja fazer política, o agir social tem uma dimensão política, associado às lutas e interações nos grupos sociais (SPOSITO; TARABOLA, 2016).

Nesse sentido, Maia et al. (2011, p. 184) veem na política

o efeito de vincular os sujeitos às questões do seu mundo, do seu país, da sua comunidade proximal, apresentando caminhos e possibilidades de ação coletiva que podem fazer enorme diferença na formação integral de uma pessoa, sobretudo, jovens universitários, ávidos em encontrar seu lugar, em meio a dilemas identitários característicos dessa idade da vida.

Essa vinculação a questões do próprio mundo pode ser vista nos discursos, como o interesse de Ubiraci, estudante indígena, por questões ambientais, trazendo uma fala que emerge de sua familiaridade com o assunto e do desejo de partilhar sua vivência. Ou no caso de Maiara, cujo interesse se volta por fazer parte da política na sua cidade. Ou ainda de Maria, que deseja se inserir profissionalmente nos serviços públicos de saúde e atuar com ações de empoderamento feminino e questões ambientais.

Segundo Lisboa (2008),

o empoderamento na perspectiva feminista é um poder que afirma, reconhece e valoriza as mulheres; é precondição para obter a igualdade entre homens e mulheres; representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero. Implica a alteração radical dos processos e das estruturas que reproduzem a posição subalterna da mulher como gênero; significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e as violações.



Quanto a mudanças nas suas condições de vida, os/as jovens entrevistados/as não enfatizaram expectativas de sucesso financeiro, mas objetivam um trabalho que contribua para a sua manutenção econômica e a esperança de melhorar a situação das famílias, como no exemplo de Otávio, que tem uma filha, da qual está afastado por residir em outra cidade para estudar.

Outro ponto que merece destaque é que, além das incertezas associadas às mudanças do cenário político, a própria mudança da condição de estudante para a de profissional recém-formado, e a saída da residência ao final do curso, são fontes de angústias. Por isso, Dib e Castro (2010) apontam a inserção no mercado de trabalho e o projeto profissional como um período tenso na trajetória dos/das jovens.

Já para Oliveira, Detomini e Silva (2013), é comum que os formandos se sintam felizes e vitoriosos com o momento que envolve a superação de dificuldades e a conquista do diploma superior, e por outro lado, sintam medo, apreensão e insegurança em relação ao futuro e à possibilidade de colocar em prática o que aprenderam nos anos de formação.

No caso dos/das estudantes residentes tais sentimentos contraditórios são ainda influenciados pela marca recorrente da dialética exclusão-inclusão (SOUSA; SOUSA, 2009). Recorrente, pois são vistos como incluídos ao entrar na universidade, mas excluídos/as quando considerados/as estudantes vulneráveis e que necessitam de assistência estudantil. E depois, mesmo quando incluídos nos benefícios assistenciais, ainda se deparam com variados problemas que implicam em caminhos de dificuldades e exclusões. E, assim, nessa dialética, onde a exclusão é uma “condição vivenciada (sentida) que deve ser superada pela busca de uma inclusão futura no mercado de trabalho” (SOUSA; SOUSA, 2009, p.13), os/as estudantes constroem suas trajetórias marcadas pela dimensão subjetiva do sofrimento e sacrifício para alcançar um futuro melhor.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“...não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão  
organizada, de arbitrariedade consciente, de  
humanidade desumanizada, nada deve parecer  
natural, nada deve parecer impossível de mudar.”  
(Nada é impossível de mudar, poema de Bertold Brecht)*

As análises e reflexões empreendidas nesse estudo apontaram a intensa relação do patriarcado com o modo de produção capitalista, o qual é excludente e moldado pelas conveniências das classes dominantes. Com isso não estamos afirmando que o fim da existência das classes sociais igualaria a relação de homem e mulher. Sabe-se que essa desigualdade ocorre antes mesmo do monopólio dos capitais e permanece se reproduzindo nas relações sociais até os dias atuais.

No primeiro capítulo realizamos uma discussão teórica e política das relações de gênero levando em consideração os processos históricos. Apontamos fatores que contribuíram para a instauração do patriarcado como ordem centrada no controle dos homens e mulheres. Discutimos autores que naturalizavam a exclusão da mulher sob o argumento da incapacidade feminina, como também autores que experimentaram as contradições entre o julgamento moral e a análise crítica social da inserção da mulher nos espaços públicos. Verificamos que a discriminação e a violência contra o gênero feminino associam-se às representações/estereótipos de gênero que foram construídas sob uma opressão ao longo dos anos, tendo uma padronização de comportamentos apresentados como ideais para as mulheres e para os homens, influenciando principalmente a divisão sexual do trabalho.

Nesse mesmo capítulo trouxemos também uma importante discussão sobre a transversalidade de gênero, pontuando que, historicamente, nossas políticas foram construídas por homens. Verificamos, a partir de alguns autores, que as políticas públicas brasileiras, em geral, mesmo quando dirigidas às mulheres, não levam em conta a perspectiva de gênero, e são focadas na manutenção da família como parte da reprodução social. Além disso, as políticas públicas foram construídas a partir de uma concepção ideológica conservadora patriarcal. A transversalidade de gênero nas políticas públicas propõe o rompimento com a perspectiva tradicional, e um rompimento com a estratificação de classe, raça, sexo e geração, favorecendo a eficácia das políticas e assegurando a governabilidade inclusiva.

No segundo capítulo abordamos sobre juventudes e a contemporaneidade. Trabalhamos com o conceito de juventudes, compreendendo que seu real significado e a sua construção ocorrem com base nas condições econômicas, sociais e históricas. Com os dados do IBGE foi possível verificar um aumento da juventude dentro dos espaços da universidade. Julgamos necessário relacionar juventudes com a interseccionalidade, e, em sequência, discutimos a política de Assistência Estudantil como um direito que possibilita minimizar os próprios obstáculos postos pelo capitalismo. Essa política faz parte de um dos mecanismos necessários para garantir a permanência dos/das jovens universitários/as, atuando como um dispositivo de reparação histórica às minorias.

A reflexão transversal de assuntos tão complexos deve ser relacionada à compreensão histórica do que é o patriarcado na nossa sociedade e na abordagem de gênero para compreender como ocorreram os processos transformadores dentro de uma sociedade capitalista.

No contexto da UNEB, apesar dos esforços para garantir seu papel social, percebemos importantes limitações frente a tantas necessidades fundamentais para diminuir a desigualdade existente dentro da instituição. A hierarquia entre determinados grupos revela-se

[...] no acesso diferenciado aos cursos do Ensino Superior, que colocam em xeque a possibilidade dos mecanismos de acesso vigentes até o presente momento de serem capazes de garantir, de forma mais equânime, o acesso às diversas áreas do conhecimento dos grupos historicamente discriminados. (CARNEIRO, 2016, p. 138).

Verificamos que o perfil dos/as estudantes moradores/as das residências estudantis é composto pela população negra, em sua maioria jovens entre 18 e 29 anos, oriunda de escolas públicas e vulneráveis socioeconomicamente. Percebemos que mesmo que as residências estudantis estejam vinculadas aos seus departamentos de cursos, o público desses espaços de convivências tem (ou pode vir a ter) gênero oposto ao público majoritário dos cursos. Esse é um dado que deve ser levado em consideração ao propor ações nesses espaços.

As mulheres estudantes têm singularidades que precisam ser levadas em consideração pela instituição, por isso sugerimos a necessidade de ações como: prevenção da violência contra a mulher, orientação e amparo a gestante, implementação de creches para crianças filhos/as de estudantes, entre outras. Refletir sobre a política de Assistência Estudantil diz respeito a pensar na diversidade no ensino superior como fundamental para garantir direitos humanos de grupos historicamente excluídos. Um dos maiores desafios da educação

brasileira, inclusive da UNEB, é atuar como protagonista para a superação da desigualdade e da exclusão.

Em nosso trabalho não foi possível refletir sobre a demanda real por vagas de residência, pois a instituição dispõe apenas de dados sobre o número de beneficiados com a moradia, mas não do quantitativo que solicitou ou demandou por vagas. Considerando as dificuldades relatadas pelos/as entrevistados/as para obter a vaga e dados referidos na literatura, refletimos que o quantitativo de vagas disponível atualmente deve ser insuficiente na maioria dos departamentos da universidade e especialmente no Campus I. Sugerimos que a universidade busque conhecer sua demanda real para fundamentar a luta por ampliação de recursos junto ao governo, de modo a atender um quantitativo maior de estudantes que necessitam de moradia.

Através da análise do discurso vimos que os/as entrevistados/as trazem marcas de vulnerabilidade social e luta em suas trajetórias para garantir o direito ao estudo. As questões de gênero, enquanto produtos culturais, influenciam as trajetórias estudantis. Verificamos que ao relacionar gênero com a classe social, os/as jovens oriundos/as de classes populares carregam o fenômeno do sofrimento social como característica comum. Em relação à manutenção na universidade, a partir dos discursos, foi possível identificar que o auxílio da bolsa é a principal fonte que mantém os/as entrevistados/as, sendo, portanto, uma ação fundamental das políticas de Assistência Estudantil. Por outro lado, consideramos que a permanência não pode ser pensada apenas pelo provimento de recursos materiais, mas considerar os aspectos simbólicos da vida do/da estudante. Nesse sentido, faz-se necessário pensar na complexidade do sujeito para garantir uma efetiva permanência do/da estudante no ensino superior, o que requer, por exemplo, apoio psicossocial e ações relacionadas à cultura, esporte e lazer.

Nessa análise também observamos percursos iniciais de dificuldade de adaptação em relação ao afastamento da família, seja pela ausência de suporte, ou pela ausência das facilidades da vida familiar. Apesar disso, um aspecto positivo de morar na Residência Estudantil muito ressaltado pelos/as estudantes é proximidade da casa com o *campus*, como também os vínculos sociais e afetivos construídos dentro desses espaços. Assim, é preciso considerar a vivência de residir em casas de estudantes como uma oportunidade de crescimento pessoal e formação política e acadêmica, que deve ser apoiada pela instituição com ações relativas à organização, manutenção estrutural e estímulo ao desenvolvimento de um ambiente que favoreça as relações sociais.

Em relação ao gênero, por meio da análise das narrativas dos/das estudantes, observamos que algumas pessoas podem conviver com as desigualdades de gênero e não perceber a existência dessa situação possivelmente por naturalizar a subordinação feminina. Percebemos que a mulher, mesmo sendo assistida pela política estudantil através da moradia é lançada à invisibilidade social e, como tal, passa a não ser o foco de ações específicas. Um exemplo disso é a assistência à estudante residente lactante que se mostra reduzida pela necessidade de sair da casa e não contar com o recurso de creche universitária que existe em algumas instituições universitárias, mas não na UNEB.

Outro ponto trazido pela pesquisa é que o contexto universitário é um espaço que pode favorecer o sofrimento psíquico, sendo fundamental refletir estratégias junto à rede de apoio comunitária na produção de diálogos e ações de prevenção.

Diante do exposto, percebe-se que o maior número de vagas ofertadas a partir da implantação de cotas sociais e raciais não deve ser considerado como democratização educacional. Para tanto, faz-se necessário, ao mesmo tempo, além da consolidação de acesso, também ações relacionadas à permanência desses/as jovens estudantes em ambiente favorável. A política de Assistência Estudantil precisa ser consolidada como uma política de Estado e não uma política de governo, compreendendo essa ação como uma reparação à dívida histórica social, racial e de gênero. Dessa forma, a universidade necessita ter uma postura ativa e acolhedora na construção de novas relações, observando a interseccionalidade, na qual o gênero está relacionado à classe, raça, orientação sexual e outros eixos que compõem a estrutura do sujeito. Compreendemos que na luta por direitos existem contextos políticos mais ou menos favoráveis, entretanto, ainda, em conjunturas mais difíceis é possível articulação, organização e reflexões acerca das reais necessidades dos/das estudantes e estratégias de implementação de uma política mais forte e efetiva.

## REFERÊNCIAS

ALBARRACÍN, J. O trabalho doméstico e a lei do valor. In: FARIA, N.; NOBRE, M. (orgs.). **O Trabalho das Mulheres: Tendências Contraditórias**. São Paulo: SOF Sempre Viva Organização Feminista, 1999. p. 47-48.

ALMEIDA, E. E de. **Gestão educacional e assistência estudantil: uma análise das práticas de gestão da assistência estudantil no Instituto Federal da Paraíba Campus João Pessoa**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ALMEIDA, T. M. C. de. Violências contra mulheres nos espaços universitários. In: STEVENS, C. et al. (Orgs.). **Mulheres e violências: interseccionalidades**. Brasília: Technopolitik, 2017. p. 384- 399.

ALMEIDA, W. A. **Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 10. ed. São Paulo: Graal Editora, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAÚJO, C. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. **Crítica Marxista**. n. 11, p. 65-70. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARISTÓTELES. **A Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

ARRUZZA, C. Rumo a uma “União queer” de marxismo e feminismo? **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 27, 2011, p. 159-171.

BAHIA. **Decreto nº 17.191, de 16 de novembro 2016**. Regulamenta a Lei no 13.458, de 10 de dezembro de 2015, que instituiu o Projeto Estadual de Auxílio Permanência aos estudantes em condições de vulnerabilidade. Palácio do Governo do Estado da Bahia. Disponível em:

<institucional.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/.../decreto-auxilio-permanencia.pdf>.  
Acesso em: 13 jul. 2019.

BANDEIRA, L. **Brasil: Fortalecimento da Secretaria Especial de Política Para as Mulheres - Avançar na Transversalidade da Perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas**. Brasília: CEPAL, 2005. Disponível em:  
<[http://200.130.7.5/spmu/docs/integra\\_publ\\_lourdes\\_bandeira.pdf](http://200.130.7.5/spmu/docs/integra_publ_lourdes_bandeira.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BANDEIRA, L.; ALMEIDA, T. M. C. A transversalidade de gênero nas Políticas Públicas. **Revista do Ceam**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em:  
<<http://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/10075/8901>> Acesso em: 14 dez. 2017.

BANDEIRA, L.; VASCONCELOS, M. **Equidade de gênero e políticas públicas: reflexões iniciais**. Brasília: Agende, 2002.

BARBOSA, M. A. **Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social**. 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2002.

BARROS, S. C. da V.; MOURAO, L. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 30, e174090, 2018. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822018000100214&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822018000100214&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BASTOS, J. L. et al. Age, class and race discrimination: their interactions and associations with mental health among Brazilian university students. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 175-186, Jan. 2014. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2014000100175&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2014000100175&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jul. 2019.

BELO, R. P. et al. Correlatos valorativos do sexismo ambivalente. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 7-15, abr. 2005. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722005000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BENITE, A. M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Ibero-americana de Educação**, n.50, v.4, 2009. Disponível em: <<http://rieoei.org/3024.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. A **Construção Social da Realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1976.

BORILLO, D. **Homofobia**: História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 11º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURGUIGNON, J. A. A particularidade histórica da pesquisa no Serviço Social. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 46-54, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0510spe.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Emenda constitucional Nº 26**. Altera a redação do art. 6º da Constituição Federal. Brasília: Presidência da República, 2000.

BRASIL. **Decreto Lei de nº 7.234, de 19 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília: Presidência da República, 2010a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC nº. 25, de 28 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais – PNAEST. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. Disponível

em:<[http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria\\_mec\\_25\\_28.12.2010.pdf](http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf). Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRUSCHINI, M. C. A. **Mulher, casa e família**: cotidiano nas camadas médias paulistanas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da realidade. Tradução: Renato Aguiar. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARDOSO, C. et al. Entrelaços: uma experiência de atenção psicossocial a residentes universitários no contexto da política de Assistência Estudantil na Universidade do Estado da Bahia. In: Jornada Internacional Políticas Públicas, 8, 2017, São Luís. **Anais eletrônicos...** São Luís: UFMA, 2017. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/entrelacosumaexperienciadeatencaoapsicossocialaresidentesuniversitariosnocontextodapoliticaassistenciaestudantilnauniversidadedoestadodabahia.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CARNEIRO, S. Mulheres negras na educação: desafios para a sociedade brasileira. In: CARREIRA, D. et al. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés. Fundação Carlos Chagas, 2016. p. 121- 169.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.  
CARRETEIRO, T. C. Sofrimentos sociais em debate. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 57-72, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v14n3/v14n3a06.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2019.



CARVALHO, M. E. P. de. Uma agenda de pesquisa formação humana e docente em gênero e educação. In: PIZZI, L. C. V.; FUMES, N. de L. F. (Org.) **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: EDUFAL, 2007.

CARVALHO, M. P. de; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, Set. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 jul. 2019.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, A. T. B. de. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, I. (Org.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 242-259.

CASTRO, C. R. M.; SOUZA, G. S.; TANNURI-PIANTO, M. Gastos em educação: mais recursos sem gestão? **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 285-309, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ecoa/article/view/135145/132567>> Acesso em: 03 mar. 2018.

CAVALCANTI, M. A. de P.; FERREIRA, S. do A. Pedagogia Queer: uma nova proposta no meio educacional. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, sup., p. 12 – p. 21, set. 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/268/pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

CERCHIARI, E. A. N.; CAETANO, D.; FACCENDA O. Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 10, n. 3, p. 413-420, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2005000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 09 jul. 2019.

CHARLOT, B. **Jovens de Sergipe: como são eles, como vivem, o que pensam**. Aracaju: Governo de Sergipe, 2006.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 8ª reimpressão, 2ª ed. 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CISLAGHI, J. F.; SILVA, M. T. da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas *versus* garantia de permanência. **Brasília: SER Social**. Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012. Disponível em:

<[http://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13025](http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13025)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

CISNE, M. Fundamentos teóricos-políticos do feminismo: uma contribuição indispensável ao socialismo. In: CISNE, M. *Feminismo e consciência de classe no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2014.

COULON, A. **A condição de Estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

COMBES, D.; HAICAULT, M. Produção e Reprodução: relações sociais de sexo e de classes. In KARTCHEVSKY-BULPORT, A. et al. **O sexo do trabalho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 23-44.

COSTA, A. A. **Gênero, Poder e Empoderamento das Mulheres**. Salvador, 2006. Disponível em:

<[http://www.reprolatina.institucional.ws/site/respositorio/materiais\\_apoio/textos\\_de\\_apoio/G\\_enero\\_poder\\_e\\_empoderamento\\_das\\_mulheres.pdf](http://www.reprolatina.institucional.ws/site/respositorio/materiais_apoio/textos_de_apoio/G_enero_poder_e_empoderamento_das_mulheres.pdf)>. Acesso em: 05 mai. 2017.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 ago. 2018.

CRUZ, M. H. S. Breve histórico das IESs no Brasil e da Universidade Federal de Sergipe. In: CRUZ, M. H. S. *Mapeando Diferenças de Gênero no ensino Superior da Universidade Federal de Sergipe*. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

CRUZ, M. H. S. Reflexões Sobre Diversidade no Ensino Superior. In: OLIVEIRA, L. E; MENESSES, J. S. (Org.). **(Re) Pensando as licenciaturas**, v. 1, São Cristóvão: Editora UFS, 2016. p. 29-44.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, Jul. 2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 de mar. 2019.

DANTAS, M. das G. **Residências Universitárias na UFRN: condições de permanência e lições de vida no cotidiano coletivo**. 2013. 61f. Monografia (Graduação em Serviço social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas.

Departamento de Serviço social, Natal, 2013. Disponível em:  
<[https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/7459/1/Resid%C3%Aancias%20Universit%C3%A1rias\\_Dantas\\_2013.pdf](https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/7459/1/Resid%C3%Aancias%20Universit%C3%A1rias_Dantas_2013.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2018.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DIAS, R. L. C. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 212-229, jan. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812017000100212&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000100212&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 jun. 2019.

DIB, S. K.; CASTRO, L. R. O trabalho é projeto de vida para os jovens? **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho (USP)**, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v13i1p01-15>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

DUBET, F. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

DUTRA, N. G. dos R.; SANTOS, M. F. De S. Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 148-181, mar. 2017. Disponível:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362017000100148&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000100148&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 12 ago. 2018.

ELSHTAIN, J. B. **Public man, private woman: women in social and political thought**. New Jersey: Princeton, 1981.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand, 1991.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FARIA, N. **A divisão sexual do trabalho como base material das relações de gênero**. São Paulo: Sempreviva Organização Feminista, 2011. Disponível em:  
<<http://www.sof.org.br/2011/06/20/a-divisao-sexual-do-trabalho-como-base-material-das-relacoes-de-genero/>>. Acesso em: 08 de jun. de 2018.

FEIXA, C.; LECCARDI, C. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Soc. estado.**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185-204, ago. 2010. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922010000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922010000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 Set. 2019.

FERRAZ, M. F.; PEREIRA, A. S. A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 149-164, 2002. Disponível em:

<[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-00862002000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862002000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jul. 2019.

FERREIRA, A. M. S. A. **Caracterização da assistência estudantil na Universidade do Estado da Bahia na perspectiva do censo da educação superior**. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional gestão e tecnologias aplicadas a educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

FERREIRA, V. Trabalho e previdência social na pauta da luta por direitos. **Cadernos de Crítica Feminista**, Ano I, n. 0, Recife, p. 74-82, dez. 2007. Disponível em:

<[https://drive.google.com/file/d/1S\\_trXtV8my5WySMaviUtivOvNPzvcr-S/view](https://drive.google.com/file/d/1S_trXtV8my5WySMaviUtivOvNPzvcr-S/view)> Acesso em: 03 mar. 2018.

FIALHO, N. H. Educação Superior no Brasil: Universidades Estaduais à deriva? **Caderno de Pesquisa Esse in Curso**, Salvador, v. 11, p. 29-54, 2013.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2008000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 11 nov. 2018.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Dez Encontros**. Goiânia, 1993.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Plano Nacional de Assistência Estudantil (Proposta)**.

Belém: Ed. UFJF, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/proae/files/2009/08/plano-nacional-de-assistencia-estudantil.pdf>. Acesso em: 25 set.2017.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília: ANDIFES, 2011. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2018.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Revista Comemorativa: 25 Anos histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: ANDIFES, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília: ANDIFES, 2016. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES\\_2014.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES**. Uberlândia: ANDIFES, 2019. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>>. Acesso em: 04 Jul. 2019.

FRIAS, L. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? **Direito, Estado e Sociedade**. Brasília, n.41, p. 130-156, jul/dez. 2013. Disponível em: <<http://direitoestadosociedade.jur.puc-rio.br/media/7artigo41.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2018.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1983.

GARRIDO, E. N. A Experiência da Moradia Estudantil Universitária: Impactos sobre seus Moradores. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 726-739, Set. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932015000300726&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000300726&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jun. 2019.

GARRIDO, E. N.; MERCURI, E. N. G. da S. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 87-95, Jun. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572013000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572013000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jul. 2019.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação Social: Humilhação Política. In: SOUZA, B. De P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

HEGEL, G. W. F. **Princípios de Filosofia do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HERDERSON, W. O. **A revolução industrial: 1780-1914**. Trad. Maria Ondina. São Paulo: Ed. Verbo (USP). 1979.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, Dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000300005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 25 set. 2017.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, Jun. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 set. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

INSTITUTO AVON/DATA POPULAR. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**, 2015. Disponível em: <[http://www.ouvidoria.ufscar.br/arquivos/PesquisaInstitutoAvon\\_V9\\_FINAL\\_Bx20151.pdf](http://www.ouvidoria.ufscar.br/arquivos/PesquisaInstitutoAvon_V9_FINAL_Bx20151.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

JUNQUEIRA, L. Representações da discriminação social e retrospecção teleficcional: Discursos de classe e geração a partir de comentários sobre a novela Esperança. **Estudos de Sociologia**, v. 1, n. 7, p. 205-230, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235460/28448>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

JUSTINO, E. R. de S. **Trajetórias escolares improváveis: o sucesso dos estudantes de meios socialmente desfavorecidos no ensino superior**. 2015. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Ciências Humanas, 2015.

KERGOAT, D. Ouvriers = ouvrières? Propositions pour une articulation théorique de deux variables: sexe et classe sociale. **Critiques de l'Économie Politique**, Paris, n. 5, p. 65-97, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LACERDA, I. P.; VALENTINI, F. Impacto da Moradia Estudantil no Desempenho Acadêmico e na Permanência na Universidade. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 2, p.413-423, Ago. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000200413&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000200413&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 jul. 2019.

LACERDA, W. M. G. Estudantes de camadas populares e a afiliação à universidade pública. **Rev. Eletrônica Educ. São Carlos**, v. 13, n. 2, p. 572-587, mai/ago. 2019. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/2541/774>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

LÉFÈBVRE, H. A vida cotidiana do mundo moderno. São Paulo: Ática, 1991.

LESSA, S. Lukács: trabalho, objetivação, alienação. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 15, p. 39-51, Dez. 1992. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31731992000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731992000100002&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 03 jul. 2018.

LIMA, P. G. **Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional**. 2001. 317 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LISBOA, T. K. O Empoderamento como estratégia de inclusão das mulheres nas políticas sociais. In: Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder, 2008, Florianópolis, **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST11/Teresa\\_Kleba\\_Lisboa\\_11.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST11/Teresa_Kleba_Lisboa_11.pdf)> Acesso em: 17 jul. 2018.

MAGALHÃES, R. P. de. Desigualdade, pobreza e educação superior no Brasil. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Revista Comemorativa: 25 Anos histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: ANDIFES, 2012. p. 88-97.

MAIA, A. J. V. et al. Juventude e política: observando a Ufba. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org) **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: Edufba, 2011. p.169-186.

MANTOUX, P. **A Revolução Industrial no século XVIII**. São Paulo: Editora da UNESP/Ucitem, 2001.

MANZINI, E. J. Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e de Roteiros. In: Sem inário Internacional sobre Pesquisas e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru, A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>>. Acesso em: 16 de fev. de 2014.

MARINHO, A. C.; CARVALHO, M. H. P. de C. Ações afirmativas e o princípio da igualdade: cotas raciais, um instrumento social para a promoção da igualdade de oportunidades. **Rev. Ceuma Perspectivas**. São Luis, v. 31, n. 1, p. 34-48, 2018. Disponível em:



<http://www.ceuma.br/portalderevistas/index.php/RCCP/article/view/177/pdf>. Acesso em: 03 Jul. 2019.

MARSIGLIA, A. C. G. **Origem e Desenvolvimento da Pedagogia Históricocrítica:** contribuições para a Educação Brasileira. In: Campinas. Seminário Nacional do HISTEDBR, 10. 2016, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/887-2711-1-pb.pdf>>. Acesso em: 13 de dez. De 2017.

MARTINELLI, M. L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, M. L. (org.). **Pesquisa qualitativa:** um instigante desafio. São Paulo: Ed. Veras. Série Núcleo de Pesquisa, 1999.

MARTINS, C. H. dos S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2910/1664>> Acesso em: 06 jul. 2018.

MARX, K. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.** Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Ed. Moraes, 1984.

MARX, K. **O Método da Economia Política.** (3ª parte). Tradução Fausto Castilho. São Paulo: IFCH/ UNICAMP, 1997.

MARX, K. **O capital.** Livro I, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MEDEIROS, M. O trabalhador homossexual: o direito a identidade sexual e a não discriminação no trabalho. In: POCAHY, F. **Rompendo o silêncio:** homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Políticas, teoria e atuação. Porto Alegre: Nuances, 2007.

MENEZES, M. P. A discriminação de gênero na escola. **GEPIADDE**, Itabaiana, Ano 07, v. 13, jan./jun. 2013. Disponível em:



<<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/1710/1501>> Acesso em: 03 mai. 2018.

MENEZES, U. A. de; FERREIRA, A.; MATOS, A. Percurso e perspectivas da Assistência Estudantil na Universidade do Estado da Bahia. In: SANTOS, G. G. dos; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (orgs). **Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre a vida e a cultura universitária, percurso e novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 173-189.

MINAYO, M. C. S. de. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3 ed. Ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MONTAGNER, M. A. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 17, p. 240-264, jun. 2007. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222007000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 10 abr. 2019.

MORAES, L.; DAYRELL, M. **Direito Humano à moradia e terra urbana**. (Cartilha). Curitiba: Plataforma Dhesca Brasil, 2008.

MORAES, M. R.; LIMA, G. F. de. Assistencialização das políticas educacionais brasileiras. In: Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 5, Florianópolis, **Anais... Florianópolis: UFSC**, 2011.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

NASCIMENTO, A. P. L. **Juventudes em cena no cotidiano escolar: movimentos de (re)produção de silenciamentos, regulações de gênero, subversões e resistências**. 2019. 317f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2019. Disponível em: <[https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11401/2/ANA\\_PAULA\\_LEITE\\_NASCIMENTO.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11401/2/ANA_PAULA_LEITE_NASCIMENTO.pdf)>. Acesso em: 06 mai. 2019.

NASCIMENTO, A. P. L.; CRUZ, M. H. S. Notas sobre a relação escola e juventudes: as culturas juvenis em cena. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 23, mar./abr. 2016, p. 45-56. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo>> Acesso em: 05 set. 2019.

NASCIMENTO, C. M. do; ARCOVERDE, A. C. B. O Serviço Social na Assistência Estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: ANDIFES, 2012. p.167-179.

NASCIMENTO, A. P. L. **Uma análise das ações de assistência estudantil no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

NASCIMENTO, C. M. do. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). **Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares**. Uberlândia: ANDIFES, 2012. p.147-157.

NETTO, J. P. Desigualdade, Pobreza e Serviço Social. **Revista Em Pauta**. Rio de Janeiro, UERJ, n.19, p.135-170, 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/190/213>> Acesso em: 10 abr. 2019.

OECD. **Equity in Education Thematic Review: Norway**. Country analytical report. Out. 2004. Disponível em: <[http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en\\_2649\\_39263231\\_38692819\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/LongAbstract/0,3425,en_2649_39263231_38692819_1_1_1_1,00.html)>. Acesso em: 13 jan. 2019.

OLIVEIRA, A. L. M. de; POCHMANN, M. Educação superior brasileira no início do século XXI: inclusão interrompida? In: Encontro Nacional de Economia Política, 24, 2019. Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: UFES, 2019. Disponível em: <[https://sep.org.br/anais/2019/Sesoes-Ordinarias/Sessao2.Mesas11\\_20/Mesa19/193.pdf](https://sep.org.br/anais/2019/Sesoes-Ordinarias/Sessao2.Mesas11_20/Mesa19/193.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2019.

OLIVEIRA, D. C. de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, Out/Dez. 2008. Disponível em: <[www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf](http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf)>. Acesso em: 02 de março de 2019.

OLIVEIRA, M. C. de; DETOMINI, V. C.; MELO-SILVA, L. L. Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. **Psicol. rev.**, Belo Horizonte, v.19, n.3, p. 497-518, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682013000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

OSSE, C. M. C. **Pródromos e Qualidade de Vida de Jovens na Moradia Estudantil da Universidade de Brasília – Unb**. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2015/12008\\_CleuserMariaCamposOsse.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2015/12008_CleuserMariaCamposOsse.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2019.

OSSE, C. M. C.; COSTA, I. I. da. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 115-122, Mar. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2011000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2011000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jul. 2019.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**. v. 25, p. 139-165, 1990. Disponível em: <<http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/Jos%C3%A9%20Machado%20Pais%20-%20Publica%C3%A7%C3%B5es%201990,%20n%C2%BA2.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. de 2017.

PEIXOTO, M. C. L. O Acesso ao Ensino Superior nos periódicos nacionais. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. (Orgs.) **Educação Superior: análises e perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001. p.107-130.

PETRINI, J. C. **Pós-modernidade e família**. Bauru-SP: Ed. Edusc, 2003.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica (Coleção PROPG Digital - UNESP), 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2018.

PINHEIRO, L. J. C. O Patriarcado presente na Contemporaneidade: Contextos de Violência. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8: Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, **Anais...** agosto 2008. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST66/Leonardo\\_Jose\\_Cavalcanti\\_Pinheiro\\_66.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST66/Leonardo_Jose_Cavalcanti_Pinheiro_66.pdf)> Acesso em: 03 jul. 2019.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. Tese (Doutorado em Psicologia). 361f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08122010-132830/publico/TESE\\_DEBORA\\_C\\_PIOTTO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08122010-132830/publico/TESE_DEBORA_C_PIOTTO.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2019.

PORTES, E. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. 2001. 267f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-84NQZ9>>. Acesso em: 01 Jul. 2019.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Família e Adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 247-256, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a05>>. Acesso em 01 ago. 2018.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

RAGO, M. Gênero, política e produção do conhecimento: ressonâncias e desafios. **Com Ciência – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, Labjor-Unicamp. Dossiê 185, fev. 2017. Disponível em: <<http://comciencia.br/genero-politica-e-producao-do-conhecimento-ressonancias-e-desafios/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

REGUILLO, R. **Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000.

RELPH, E. C. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, Rio Claro, v. 4, n. 7, p. 1-25, 1979.

RESSUREIÇÃO, S. B. da; SAMPAIO, S. M. Rupturas- transições no desenvolvimento de jovens universitários de origem popular. In: JUBRA – Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, 5, 2012. Recife. **Anais [...]** Recife: UNICAP, 2012. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-113.pdf>>. Acesso em: 29 Jun. 2019.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. O.; BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma Questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAFFIOTI, H. I. B. Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTANA, F. de M. R. A. de. Notas sobre a relação entre gênero, patriarcado e raça no contexto da educação superior brasileira. In: Seminário Educação, Corpo, Sexualidade, Gênero. Eixo 10, 2017, São Cristovão: SE. **Anais eletrônicos...** São Cristovão: UFS, 2017.

Disponível em:

<[http://anais.educonse.com.br/2017/notas\\_sobre\\_a\\_relacao\\_entre\\_genero\\_patriarcado\\_e\\_raca\\_no\\_contexto.pdf](http://anais.educonse.com.br/2017/notas_sobre_a_relacao_entre_genero_patriarcado_e_raca_no_contexto.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D.M. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 58-75, dez. 2005/fev.2006. Disponível em: <[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/usp\\_artigo\\_2005\\_JtdoSantos\\_DMQueiroz.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/usp_artigo_2005_JtdoSantos_DMQueiroz.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SANTOS, J. A. F. Mudanças de renda no Brasil: fatores espaciais, setoriais, educacionais e de status social. **Soc. estado.**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 749-772, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922015000300749&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922015000300749&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 25 out. 2018.

SANTOS, S. M. M. Desigualdade e diversidade. In: BOSCHETTI, I. et al. **Política Social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SARTI, A. C. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. C. B. (org). **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo-SP: Educ/Cortez, 2000.

SAWAIA, B. Identidade – Uma ideologia separatista. In: SAWAIA, B. (Org). **As artimanhas da exclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2015**. São Paulo, 2015.

SÈVE, L. **A personalidade em construção**. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Orgs.). Elementos para uma teoria marxista da subjetividade. São Paulo: Vértice, 1989. p.41-76.

SCHNEIDER, D. R. et al. Promoção da Saúde em moradia estudantil: desafios para o fortalecimento da coletividade. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 11, n. 2, p. 70-78, dez. 2017. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472017000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472017000200009&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 03 mar. 2018.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Tradução: DABAT, C. R.; AVILA, M. B. 1989. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/G%C3%Aanero-Joan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%Aanero-Joan%20Scott.pdf)>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SCHWARCZ, L. M. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, A. K. L. S. da. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Rev. NUFEN**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912013000100003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

SILVA, S. G. da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 3, p. 556-571, Set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932010000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000300009&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 12 jul. 2018.

SPOSATI, A. A fluidez da inclusão/ exclusão social. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 58, n.4, p. 4-5, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n4/a02v58n4.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SPOSATI, A. et al. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SPOSITO, M. P.; TARABOLA, F. de S. Experiência universitária e afiliação: multiplicidade, tensões e desafios da participação política dos estudantes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1009-1028, dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000401009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 jul. 2019.

SOARES, L.T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOUSA, L. M. de; SOUSA, S. M. G. Jovens Universitários de Baixa-Renda e a Busca pela Inclusão Social Via Universidade. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João del-Rei, v. 1, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <<https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/LiviaeSonia.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2018.

SOUSA, L. M. de; SOUSA, S. M. G. Significados e sentidos das casas estudantis e a dialética inclusão-exclusão. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 4-17, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 14 jul. 2019.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, Jun. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000200409&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200409&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 jul. 2019.

SOUZA, G. K. A. de; SANTOS, D. B. R. Da afiliação à permanência: o protagonismo da iniciação científica. In: SANTOS, G. G. dos; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (orgs). **Observatório da vida estudantil: dez anos de estudos sobre a vida e a cultura universitária, percurso e novas perspectivas**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 152-171.

UNESCO. **Políticas de/para/com Juventudes**. Brasília: Unesco, 2004.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 6 de dezembro de 1993, Nova Dehli, 1993.

TURATO, E. R. Decidindo quais indivíduos pesquisar. In: TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 351-368.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução Nº 133/2000**. Estatuto Geral das Residências Universitárias da UNEB. 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução n.º 659/2008**. Aprova a criação do Projeto Bolsa Auxílio para estudantes de graduação da UNEB. Publicada no D.O.E. de 19/12/2008, p. 22, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução nº733/2009**. Aprova a criação da Pró- Reitoria de Assistência Estudantil. Salvador: UNEB, 2009a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução nº701/2009**. Aprova a implantação do Programa de Assistência Estudantil (PAE) para estudantes de graduação da UNEB. Resolução publicada no D.O.E. de 07/07/2009, p.17, 2009b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Universidade do Estado da Bahia. **Anuário UNEB em Dados: 2018 - Base 2017**. Universidade do Estado da Bahia, Salvador: EDUNEB 2018. 210 p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Resolução nº 1.366/2019**. Aprova o Regimento Geral das Casas de Estudantes da UNEB. Publicada no D.O.E. 26-07-2019, p. 17, 2019.

URPIA, A. M. de O.; SAMPAIO, S. M. R. Mães e universitárias: transitando para a vida adulta. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 145-168.



VELOSO, A. M. C. da. A Interlocução com os Meios de Comunicação: um desafio para a agenda política do movimento feminista brasileiro. In: Congresso Latinoamericano de Pesquisadores da Comunicação, 8, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: Intercom, 2006.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, 1998. Disponível em:  
<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-85SJUP/2000000010.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005)>. Acesso em: 15 mai. 2018.

VICTORA, C. Sofrimento social e a corporificação do mundo: contribuições a partir da Antropologia. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**. Rio de Janeiro, v.5, n.4, p.3-13, dez. 2011. Disponível em:  
<<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/764/1406>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

VIESENTEINER, J. L. O conceito de vivência (Erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 54, n. 127, p. 141-155, Jun. 2013. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-512X2013000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-512X2013000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 dez. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 jul. 2019.

WIESE, R. S. W et al. Moradia Estudantil: Território da Coletividade. São Paulo. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, 17, 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: FAUUSP, 2017. Disponível em:  
<[http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR\\_Anais/ST\\_Sessoes\\_Tematicas/ST%206/ST%206.9/ST%206.9-05.pdf](http://anpur.org.br/xviienanpur/principal/publicacoes/XVII.ENANPUR_Anais/ST_Sessoes_Tematicas/ST%206/ST%206.9/ST%206.9-05.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Ed. Boitempo, 2011.



ZUNINO, L. M. da R. et al. Discriminação no ambiente universitário: quem, onde e por quê? **SAU. & Transf. Soc.**, Florianópolis, v.6, n.1, p.013-30, 2016. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/3595/4444>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - Roteiro de perguntas

### ROTEIRO DE PERGUNTAS

#### IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO(A)

<b>Data:</b>	<b>Nº. da entrevista</b>	
<b>1. Sexo:</b> F ( ) M ( )	<b>2. Idade:</b>	<b>3. Estado Civil:</b>
<b>4. Cor / Raça:</b> N( ) P( ) B( ) Outros( )	<b>5. Curso:</b>	<b>6. Período de origem:</b>
<b>7. Local de Nascimento/ Estado</b>	<b>8. Período atual:</b>	<b>9. Informações extras</b>
<b>10. Questões abertas</b>		
<i>Fale um pouco da sua trajetória escolar até ingressar na universidade. (tipos de escola)</i>		
<i>Como avalia seu processo de aprendizagem no curso de sua opção?</i>		
<i>Ocorreu dificuldade para a sua inserção na Residência Estudantil ?</i>		
<i>Fale sobre sua experiência de aspectos positivos e negativos no cotidiano na Residência Universitária? Como ocorre a divisão de tarefas domésticas?</i>		
<i>Você já sofreu algum tipo de discriminação/ violência dentro da Residência Universitária com relação ao gênero / sexo, classe/ raça/etnia, origem /sexualidade ou religião? Exemplificar.</i>		
<i>Você percebe e vivencia as diferenças de gênero nas relações sociais entre colegas?</i>		
<i>O que a Universidade oferece (outros benefícios) como política de inclusão ao/à estudante morador/a da Residência Universitária?</i>		
<i>Qual a renda da sua família e a profissão dos pais? Como você se mantém na Universidade?</i>		
<i>Como enfrenta a dificuldade de viver longe da família e ter que enfrentar sozinho (a) uma realidade diferente da sua?</i>		
<i>Quais suas expectativas para realização de projetos pessoais e profissionais?</i>		

## APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Francine Almeida Melo Rosa (pesquisadora-responsável) convido você a participar como entrevistado/a de uma pesquisa de mestrado, cujo título é **AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DO CAMPUS I DA UNEB E OS ENTRELAÇOS COM POLITICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**. O trabalho será orientado pela professora colaboradora da Universidade Federal de Sergipe, Dra. Maria Helena Santana Cruz.

A pesquisa tem por objetivo geral: analisar sob a perspectiva de gênero a experiência de inclusão de jovens moradores/as da Residência Estudantil na política de Assistência Estudantil do Campus I da Universidade do Estado da Bahia, destacando avanços em relação à ampliação dos direitos e da cidadania.

Acreditamos que os benefícios gerados pela pesquisa serão de ordem posterior visto que os resultados do estudo serão publicados e servirão para embasar ações que levem em conta o cotidiano das residências estudantis. Além disso, a pesquisa poderá possibilitar uma reflexão sobre questões de direito, classe, raça e gênero por parte dos próprios sujeitos da pesquisa. Os riscos para realização desta pesquisa são mínimos e podem estar relacionados a sentir-se constrangido e inseguro em conversar com a pesquisadora e dar sua opinião sobre os assuntos tratados. Ressaltamos que todos os indivíduos da pesquisa serão informados sobre o sigilo da sua identificação. Além disso, a aplicação da entrevista se dará num espaço que oportuniza a privacidade. A pesquisadora assegura o seu anonimato, isto é, ninguém saberá que foi você quem deu a entrevista, pois seu nome não será divulgado, buscando respeitar a sua integridade intelectual, social e cultural. Caso a pesquisadora ou você perceba algum risco ou dano à sua saúde ou à sua integridade, causado por sua participação, a entrevista será suspensa imediatamente.

Para realização da pesquisa serão coletados dados de entrevista, que será gravada, se você permitir. Após a entrevista você poderá solicitar ouvir a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações. O material da gravação será arquivado pelas pesquisadoras por um período de 5 (cinco) anos e após esse período será destruído (queimado). Você poderá desistir ou anular este consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso decida. As pesquisadoras e os/as entrevistados/as não serão remunerados pela participação deste estudo. No momento que houver necessidade de esclarecimento de qualquer dúvida sobre a sua participação na pesquisa, você pode entrar em contato com as pesquisadoras através do telefone (79) 31946600, na Coordenação do Mestrado Profissional em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Av. Marechal Rondon, s/n, Jd Rosa Elze São Cristóvão, ou pelo telefone (71) 999933437. Esclarecemos que os resultados desta pesquisa serão usados para construção da dissertação de mestrado e divulgados em

congressos, seminários, publicações em revistas e outras formas de divulgação científica, além de divulgados para a gestão da Universidade do Estado da Bahia. Ressalta-se, que esta pesquisa foi submetida à apreciação e aprovação do Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da UFS, em cumprimento à Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Caso aceite participar, pedimos sua autorização através de gravação ou assinatura deste documento, o qual possui duas vias. Uma destas ficará com você e a outra conosco. Em caso de dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato através do endereço e telefone acima registrados.

Após estes esclarecimentos, eu \_\_\_\_\_, concordo em participar do estudo “é AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS RESIDÊNCIAS UNIVERSITÁRIAS DO CAMPUS I DA UNEB E OS ENTRELAÇOS COM POLITICA DE ASSISTENCIA ESTUDANTIL” que será desenvolvido por Francine Melo Rosa Alves de Santana, aluna do curso de Pós-graduação em Serviço Social e orientada pela professora da Universidade Federal de Sergipe, Dra. Maria Helena Santana Cruz. **Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.** Declaro ainda consentir com a divulgação, apresentação e publicação dos dados que serão resultantes deste estudo, sem identificação nominal de nenhum participante.

\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do/a Participante